

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**André Luiz Carvalho**

**A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA  
PERSPECTIVA PARA ALÉM DAS DEFICIÊNCIAS**

**São Caetano do Sul  
2019**



**ANDRÉ LUIZ CARVALHO**

**A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA  
PERSPECTIVA PARA ALÉM DAS DEFICIÊNCIAS**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação –  
Mestrado Profissional - da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá**

**São Caetano do Sul  
2019**

### **FICHA CATALOGRÁFICA**

CARVALHO, André Luiz.

A Inclusão nas aulas de Educação Física: uma perspectiva para além das deficiências / André Luiz Carvalho – São Caetano do Sul - USCS, 2019.  
156f.

Orientador: Ivo Ribeiro de Sá

Dissertação (Mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2019.

1. Inclusão 2. Educação Física 3. Educação Inclusiva I. Título II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**  
**Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**  
**Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**  
**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**  
**Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**



Trabalho final de curso defendido e aprovado em 12/02/2019 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá (orientador)

Prof. Dr. Paulo Sergio Garcia (USCS)

Profa. Dra. Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (UNIFESP)





*À minha família: Tássia, Juju, Dani e Gui*



## **AGRADECIMENTOS**

A Deus,

Aos meus pais,

Ao meu orientador Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá,

À USCS e todo corpo docente,

Aos colegas de curso,

À prefeitura de São Caetano do Sul.



*“Inclusão é sair das escolas dos diferentes e  
promover a escola das diferenças.”  
(Mantoan)*



## RESUMO

Esta pesquisa responderá o seguinte problema: “Como os professores, nas aulas de Educação Física do Sistema Educacional de São Caetano do Sul, estão lidando com a proposta de inclusão?” Considerando uma inclusão para além das deficiências, a pesquisa examina como os professores, durante as aulas de educação física, abordam a proposta de inclusão, partindo da compreensão de que a exclusão não ocorre apenas pela segregação das pessoas com deficiência ou do público alvo da educação especial, mas também considerando excluídos os alunos que por quaisquer motivos são impedidos de participar das aulas de Educação Física. O objetivo deste estudo é verificar o entendimento do professor de educação física sobre o processo de inclusão e como o mesmo pensa a estruturação, isto é, o planejamento e as práticas de suas aulas, a partir deste conceito. Para tanto, buscou-se investigar a compreensão destes professores sobre o impacto das políticas públicas de inclusão no Sistema Educacional do município, tendo como base as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental de São Caetano do Sul (OCSCS) além de investigar e analisar os diversos fatores que influenciam e interferem na prática destes professores. A metodologia foi desenvolvida em cinco etapas: 1) Formulação do referencial teórico e levantamento de indicativos conceituais sobre o processo de inclusão; 2) Leitura e verificação dos conceitos de inclusão nas OCSCS; 3) Elaboração de temas *a priori* de discussão; 4) Formulação de um roteiro de entrevistas e pré-testagem; 5) Entrevista, análise e discussão dos resultados. Nessa última fase foram elaboradas sete categorias de análise *a posteriori*, que subdivididas, resultaram em vinte e dois fatores, constatados nas falas dos professores, que influenciam no desenvolvimento de suas aulas. O produto deste estudo é um *e-book* focado em propostas e perspectivas de práticas pedagógicas inclusivas para as aulas de educação física.

**Palavras Chave:** Inclusão. Educação Física. Educação Inclusiva.





## **ABSTRACT**

This research has its problem in the following question: "How do teachers, in the physical education classes of the São Caetano do Sul educational system, are dealing with the inclusion proposal? Considering an inclusion beyond the deficiencies, the research examines how teachers, during physical education classes, discuss the inclusion proposal, based on the understanding that exclusion does not only occur by the segregation of people with Disability or the target public of special education, but also considering excluded students who for any reason are prevented from attending physical education classes. The aim of this study is to verify the understanding of the physical education teacher about the inclusion process and how he thinks the class structuring, the planning and practices of its classes, from this concept. To this end, we sought to investigate the comprehension of these professors about the impact of public policies of inclusion in the educational system of the city, based on the curricular guidelines for elementary education in São Caetano do Sul (OCSCS), besides to investigate and analyze the various factors influencing and interfering in the practice of these teachers. The methodology was developed in five stages: 1) Formulation of the theoretical framework and survey of conceptual indications about the inclusion process; 2) reading and verifying the concepts of inclusion in the OCSCS; 3) Elaboration of a priori topics of discussion; 4) Formulation of a script for interviews and pre-testing; 5) Interviews, analysis and discussion of results. In this process, seven categories of a posteriori analysis were elaborated, which, subdivided, resulted in twenty-two factors, found in the teachers' statements, which influence and interfere in the development of their classes. The product of this study is an *e-book* focused on proposals and perspectives of inclusive pedagogical practices for physical education classes.

**Keywords: Inclusion. Physical education. Inclusive education.**



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1	Conteúdos e Habilidades para o 6º ano – Educação Física	49
Quadro 2	Características da rede de ensino de São Caetano do Sul	66
Quadro 3	Data e duração das entrevistas	70
Quadro 4	Categorias de análise	72
Quadro 5	Subcategorias de análise	75
Quadro 6	Caracterização dos professores	76



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
FUMAS	Fundação Municipal Anne Sullivan
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Nacional
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCSCS	Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
SD	Síndrome de Down
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>2 QUADRO HISTÓRICO DA INCLUSÃO NA SOCIEDADE .....</b>	<b>28</b>
<b>3 O AVANÇO DAS LEIS E AS MUDANÇAS EM COMO CHAMAR AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>32</b>
<b>4 INCLUSÃO NA ESCOLA.....</b>	<b>37</b>
<b>5 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS OCSCS.....</b>	<b>45</b>
<b>6 PANORAMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL .....</b>	<b>50</b>
<b>7 EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO .....</b>	<b>54</b>
<b>8 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>63</b>
8.1 O campo.....	65
8.2 Delimitação do campo.....	67
8.3 Sujeitos .....	68
8.4 Procedimentos de coleta de dados .....	68
8.5 Procedimentos de análise da pré-testagem .....	71
8.6 Procedimentos de análise .....	72
8.7 Discussão.....	76
<b>9 PRODUTO .....</b>	<b>116</b>
<b>10 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiro de entrevista .....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO A - Termo de Autorização para Entrevista .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>155</b>





## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiências no ambiente escolar é um processo relativamente recente. Essa preocupação ganhou força com a reorganização do sistema nacional de educação ocorrida a partir da promulgação da Constituição em 1988 que garante que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

Em continuidade diz ainda que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...] (BRASIL, 1988, art. 206).

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...] (BRASIL, 1988, art. 208).

Segundo Mantoan (2003) têm-se o entendimento de que a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência é imprescindível em uma sociedade ideal, ou seja, uma sociedade que promove e suporta todos os indivíduos com igualdade, que respeita as suas diferenças e que em busca de um pleno desenvolvimento deseja ser transformadora, não fazendo distinção entre seus cidadãos, sem discriminação. Refutado por muito tempo, não só o direito à educação, mas também saúde, trabalho e lazer das pessoas com deficiência caminham numa direção na qual a transformação da sociedade é irreversível.

Uma sociedade mais justa e digna pressupõe o princípio de inclusão como principal incentivador neste processo de reformulação. Este novo encadeamento já está estabelecido em diversas leis e documentos internacionais - desde a mais antiga, Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), até as mais recentes, tanto no âmbito internacional como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEN, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Convenção da Guatemala (BRASIL, 2001), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) quanto no âmbito nacional, como por exemplo, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (BRASIL, 2007), Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014).

Os princípios da inclusão social não evidenciam apenas as pessoas com deficiência mental, motora, visual e auditiva, mas compreendem também as pessoas segregadas dos sistemas sociais, que a partir da adaptação da sociedade, passam a ser atendidas em suas necessidades singulares.

Enaltecer a diversidade humana traz benefícios para a sociedade, pela razão de ser composta por diversos grupos humanos. Uma sociedade que respeita, valoriza e enaltece as diferenças/diversidades é privilegiada por contar com a contribuição ímpar de cada pessoa ou grupo nesse processo.

Uma dimensão importante no paradigma da inclusão social se constitui no dever das pessoas dentro do processo de mudanças sociais, ou seja, as políticas, os programas, os serviços e as práticas sociais não deveriam apenas ser ofertados a delimitados grupos da população, ao contrário, esses grupos poderiam participar do desenvolvimento e implantação dos programas e políticas, possibilitando aos indivíduos fazer escolhas, tomar decisões, ter autonomia e independência, o qual Sassaki (2004) denomina como empoderamento, isto é, o controle sobre as situações de sua vida.

Embora as políticas públicas nacionais que versam sobre a educação de pessoas com deficiência sejam recentes, já existe uma legislação bem abrangente nesse sentido. Entretanto, um dos problemas atuais é a garantia dos direitos, pois as pessoas com deficiência ainda se encontram invisíveis em todos os setores da sociedade. As deficiências, tratadas apenas como diferenças, não transformam, pois continuam hierarquizando seguindo paradigmas cartesianos (RENDERS, 2006).

Com relação ao componente curricular Educação Física, um dos grandes dilemas é a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas, pois, de fato, é complexo atender pessoas com deficiência se a história da educação física é marcada pela noção de corpo sadio, íntegro e perfeito (COSTA; SOUSA, 2004). Construído como fenômeno histórico-cultural, o objeto da educação física é o movimentar-se humano e essa mudança do entendimento da sociedade sobre o corpo e atividades corporais (BRACHT, 1999) nos leva a percepção de que o professor precisa repensar e refletir sobre as práticas pedagógicas, conteúdos e didáticas que podem limitar ou favorecer a inclusão tanto dos alunos “público alvo da educação especial” (FALKENBACH, 2007), quanto a inclusão dos demais alunos.

Na escola, é frequente encontrar alunos que dizem não gostar das aulas de educação física e usam deste pretexto para não participar das aulas, demonstrando desmotivação (DARIDO, 2004). Da mesma forma, existem aqueles alunos que enxergam esse componente curricular apenas como conteúdos esportivos, mais especificamente o futebol.

Essa percepção da educação física é um constructo histórico, pois guarda resquícios das influências pedagógicas higienista, militarista, competitiva e popular (SOARES, 2001). Contudo, somente com uma mudança da prática dos professores da área, refletindo sobre as questões de inclusão, repensando a prática pedagógica e buscando encontrar um novo significado de sua identidade (CASTELLANI, 1994) pode-se, a longo prazo, transformar este imaginário social da disciplina (BRACHT, 1999).

Um exemplo da distância que existe entre o processo de inclusão e as práticas dos professores encontra-se quando verificamos, por exemplo, que os diários de classe da disciplina disponibilizados pela Secretaria de Educação de São Caetano do Sul, ainda contêm em suas páginas um espaço reservado em forma de planilha para registro de exames médico biométricos, a ser preenchido com idade, peso e estatura dos alunos. Traz também uma ficha de avaliações práticas, para registro do número de tentativas/número de acertos.

Isso indica claramente resquícios de uma educação física que não se preocupava com a inclusão, baseada em teorias pedagógicas excludentes de um passado recente, mas totalmente contrária às novas propostas de inclusão do presente. Paradoxalmente, também aparece na comunidade escolar a ideia de que a Educação Física é o componente curricular favorito dos alunos (DARIDO, 2004). Entretanto, é preciso aprofundar quais são as razões desta percepção. Será que todos os adultos, outrora estudantes, têm boas recordações das aulas de educação física na escola? Quais são as percepções dos alunos sobre a inclusão nas aulas de educação física no presente momento?

Desde que concluí o curso superior de Educação Física em 2004 e a partir de 2007 como professor do Sistema Educacional de São Caetano do Sul, lecionando para turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sempre me preocupei com os alunos que, durante minhas aulas, demonstravam pouco ou nenhum interesse pelas atividades. O momento que me sinto mais angustiado e frustrado durante uma aula é quando um aluno me diz: “professor, a aula tá chata, vamos fazer outra coisa”. Porém,

se dois ou três alunos, em uma sala com trinta, não gostavam da aula, desistiam de participar durante as atividades, ou mesmo não participavam, eu me sentia satisfeito por conseguir atingir a maioria, pensando de modo que, se somente alguns alunos não gostaram ou não participaram da aula e a grande maioria gostou e participou, o problema não estava em mim ou no planejamento/execução da minha aula, mas sim nos alunos, quase sempre os mesmos, que não gostavam das atividades, mas tampouco se empenhavam em participar.

No entanto, os novos conhecimentos sobre o processo de inclusão me proporcionaram um entendimento de que é necessário que eu me atenha às particularidades de cada aluno, ou seja, mesmo que apenas um aluno afirme não estar gostando da atividade ou se negue a participar, procuro decifrar quais os motivos que o levaram a tal atitude. Por exemplo, se o aluno se sente excluído ou está se autoexcluindo, como posso agir para modificar esta situação e incluir esse aluno.

A partir destas indagações e constatações procuro investigar, nesta pesquisa, como os professores, nas aulas de educação física do Sistema Educacional de São Caetano do Sul, estão lidando com a proposta de inclusão, observando que a exclusão não ocorre somente pela segregação do público alvo da educação especial, mas também considerando excluído aquele aluno que por qualquer motivo é impedido de participar das aulas de Educação Física.

Por isso, tenho como proposição pensar numa inclusão para além das deficiências.

O objetivo geral é verificar o entendimento do professor de educação física sobre o processo de inclusão e como pensam a estruturação, isto é, o planejamento e as práticas de suas aulas, a partir deste conceito.

Estabeleci como objetivos específicos investigar a compreensão dos professores de educação física sobre o impacto das políticas públicas de inclusão no Sistema Educacional do município e como isso interfere em suas aulas, tendo como base as OCSCS; investigar e analisar outros fatores que influenciam e interferem na prática destes professores.

O produto deste estudo é um *e-book*, veiculado para fácil acesso aos professores, que apresenta possibilidades de práticas pedagógicas com sugestões de atividades para as aulas de Educação Física.

O tema apresentado se justifica em razão da inevitabilidade da sociedade e do ambiente escolar estar cada vez mais mobilizado para atender as necessidades e

demandas que a inclusão estabelece em seu meio. Entretanto, não basta apenas oferecer acesso à escola ao público alvo da educação especial, mas contemplar todas as diferenças, garantir um ensino de qualidade para todos, promovendo uma participação democrática, justa e imparcial, sem discriminação.

Especificamente na educação física, o tema inclusão se evidencia, já que historicamente a disciplina foi excludente por julgar que apenas os mais aptos poderiam participar das aulas, priorizando a aptidão física e o desempenho e ainda porque os alunos com necessidades especiais estavam fora da escola ou em instituições especializadas. Como componente curricular, a educação física pode criar facilitadores ou obstáculos, pois faz parte do processo para que a escola se torne inclusiva.

Foi verificada uma quantidade extensa de estudos sobre a Inclusão nas aulas de Educação Física, (RODRIGUES, 2000, 2001, 2003; AGUIAR e DUARTE, 2005; NEVES, 2006; SOUZA e BOATO, 2009; GORGATTI e DE ROSE, 2009; SANCHES JR, 2009, CHICON, MENDES e SÁ, 2011; FIORINI, 2011; ALVES e DUARTE, 2014; DARIDO, 2014; entre outros) reforçando que a temática é relevante e atual, no entanto, este estudo contribui no avanço do conhecimento científico, pois é o primeiro a aprofundar o tema com foco no professor de Educação Física e a prática de suas aulas no município de São Caetano do Sul.

Assim, a pesquisa está dividida em dez capítulos: o primeiro capítulo é a introdução; no segundo capítulo traço a concepção histórica que envolve a inclusão social na sociedade; o terceiro capítulo trata sobre as leis, relacionando-as às terminologias utilizadas para se referir às pessoas com deficiência ao longo da história; no quarto capítulo relato a situação da inclusão na escola e o aparecimento do paradigma da inclusão e a pretensão de uma educação inclusiva; o quinto capítulo é um resumo do que dizem as OCSCS sobre a educação inclusiva; o sexto capítulo é uma síntese do quadro histórico da educação física escolar no Brasil; no sétimo capítulo resalto a educação física como importante componente curricular na recepção das propostas que permeiam a educação inclusiva e trago à discussão estudos que têm tratado sobre o tema; no oitavo capítulo aponto nosso campo de investigação, trajeto metodológico e discussão das entrevistas. No nono capítulo apresento o desenho do produto e por fim, no décimo capítulo, exponho as Considerações Finais.

## **2 QUADRO HISTÓRICO DA INCLUSÃO NA SOCIEDADE**

Desde os tempos antigos, a história das pessoas com deficiência é marcada pela exclusão e segregação. Na Grécia Antiga, a participação na sociedade era sujeita à beleza e perfeição do corpo. As crianças, quando nasciam com alguma deficiência, eram submetidas a um júri que decidiria se teriam ou não direito à vida. No império romano era hábito abandonar as crianças com deficiência em cestos nas margens do rio. As guerras frequentes desse período da história também traziam como consequência mais pessoas com deficiência, já que as lutas mutilavam muitos soldados. Também se cria naquela época, posteriormente na Idade Média e, surpreendentemente ainda hoje, em alguns universos religiosos, que a deficiência tinha sua essência no sobrenatural. A ética cristã controlou a exposição e supressão das pessoas com deficiência, porém realçou outros dilemas, pois associava a caridade ao castigo e a proteção à segregação (RENDERS, 2006).

De acordo com Mazzotta (1996), até o século XVIII o entendimento que se tinha em relação à deficiência era essencialmente ligado ao misticismo e ocultismo, sem nenhum fundamento científico para clareza de entendimento de quem eram as pessoas com deficiência. A ausência de compreensão sobre as deficiências e a intensa correlação com a religiosidade, com a crença no ser humano perfeito como imagem e semelhança de Deus, marginalizavam e excluía as pessoas com deficiência.

Já na Idade Moderna, apesar da adoção de uma visão clínico-terapêutica sobre a visão mística, a segregação continuou acontecendo. O incômodo e inquietação social sobre a deficiência persistiam advindos de uma visão eugenista. Essas visões da sociedade ao longo do tempo restringiram o acesso à educação das pessoas com deficiência (MENDES, 2006).

Desse modo, perceber a deficiência como um mal e uma condição imutável, fez com que a sociedade se omitisse quanto ao atendimento que respeitasse a singularidade da pessoa com deficiência. Tanto a visão sobrenatural ou mística (quando a pessoa era entendida como um ser sub-humano, anjo ou demônio) quanto a visão naturalista da medicina (quando a pessoa era entendida como um objeto de pesquisa, paciente) não abriram espaço para o atendimento educacional das pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 1996).

Somente no final do século 19 começam a surgir, na Europa e, posteriormente nos Estados Unidos e Canadá, os primeiros movimentos que possibilitavam o atendimento educacional das pessoas com deficiência. Porém, ainda apoiados num modelo médico de deficiência, que pretendiam transformar o indivíduo e deixá-lo mais próximo da normalidade humana, resolvendo seu “problema” através da cura ou reabilitação (SASSAKI, 2005).

Goffman (1988) aponta como ponto central de sua investigação pessoas que estão à margem da sociedade. Marcados por características físicas ou psicológicas, essas pessoas são marginalizadas e tratadas como inferiores aos demais. O autor investiga os meios que os estigmatizados encontram para conseguir arduamente desenvolver no cotidiano sua identidade individual e social.

A expressão estigma foi criada pelos gregos para especificar as marcas nos corpos das pessoas daquela sociedade. Os sinais corporais eram usados para evidenciar algo ruim sobre a pessoa, isto é, sobre seu status moral. De modo que quem olhasse, imediatamente notasse que o indivíduo era um escravo, criminoso ou traidor. Essas pessoas deviam ser reprimidas do convívio em sociedade e as marcas serviam para diferenciar as classes sociais a qual cada indivíduo pertencia.

Nas diversas sociedades ao longo da história, o estigma é resultado de uma aversão inicial que estimula uma sucessão de percepções negativas e equivocadas, diminuindo o valor de cada pessoa, chegando ao ponto de não considerar o estigmatizado como humano por completo. O termo estigma é usado em alusão a uma característica fortemente depreciativa, impossibilitando o indivíduo estigmatizado de alcançar uma aceitação social plena. É evidente que as sociedades não conseguem lidar com as diferenças, considerando mais conveniente excluir os que diferem do padrão normal.

Na sociedade atual continuamos elaborando a identidade social das pessoas em nosso meio segundo as nossas interpretações e preconceitos primários. Impomos para os estigmatizados a maneira como deveriam ser para que eles cumpram nossas expectativas, culminando numa distinção entre a identidade social real dos indivíduos e as identidades sociais virtuais que imaginamos.

Os estigmas não se limitam às pessoas com necessidades especiais, mas todos os que são marginalizados pela sociedade, como negros, ex-presidiários, prostitutas, desempregados, doentes mentais, viciados, mendigos, pessoas de outra raça, nação ou religião (GOFFMAN, 1988).

Macedo (2001) também sustenta que, se além das pessoas com deficiência, considerarmos excluídos os pobres, os analfabetos, os famintos, os sem-teto, a maior parte da população faria parte do grupo dos excluídos.

Já Candau (2011) reforça que os princípios da inclusão social destacam não somente as pessoas com deficiência mental, motora, visual e auditiva, mas também englobam todas as pessoas que por qualquer motivo se encontram segregadas dos sistemas sociais. A inclusão/exclusão na sociedade é ainda mais abrangente quando se observam também as diferenças culturais: étnicas, gênero, religiosas, entre outras.

Levando a discussão para o contexto escolar as desigualdades e discriminações se revelam claramente, pois a cultura escolar prioriza o comum, o homogêneo e as diferenças são menosprezadas ou consideradas como um impasse a ser resolvido.

Para Mazzota (2008) a inclusão é o convívio harmonioso entre as pessoas, sendo que esta relação é fundamental para que cada indivíduo possa se estabelecer como sujeito único, sem a necessidade de comparações com outros, como se comparando coisas ou objetos. Como princípio da democracia social é exigido transpor a esfera da igualdade formal constatando a importância de cada indivíduo e direcionar de forma abundante os esforços para igualar as oportunidades, considerando que sua efetivação acontece em momentos específicos, definidos historicamente.

No âmbito individual, o fator imprescindível para o indivíduo elaborar sua identidade pessoal e social na sociedade está na sua procura pela liberdade e pela igualdade de direitos e oportunidades. No âmbito coletivo, como parte da comunidade, é essencial sua participação na construção, debates e execução das políticas públicas sociais.

A ninguém é lícito, pois, ignorar a responsabilidade por sua própria inclusão e dos demais nos mais variados espaços sociais. Mesmo porque o respeito a si e ao outro se revela nas atitudes e ações manifestadas direta e indiretamente nas relações humanas privadas ou públicas, pondo em causa sempre a obrigação de responder pelo que diz ou faz, isto é, a sua responsabilidade em quaisquer situações da vida social (MAZZOTTA, 2008, p. 165).

Porém, um ponto preocupante é o que o autor denomina como “inclusão selvagem”, na qual algumas pessoas e até movimentos sociais pretendem instituir suas convicções em detrimento do respeito ao outro, tendo em vista a propositura de reduzir ou mesmo extinguir os auxílios e serviços especiais. “Isso revela uma perversa



desconsideração das reais condições individuais e sociais de significativos segmentos da população que deles ainda possam necessitar, o que tem mais se prestado à sua marginalização e exclusão” (MAZZOTTA, 2008, p. 166).

Visto que o modo de conhecer e interpretar o mundo é estritamente personalizado e que o ser humano tem como principal característica a pluralidade e não a homogeneidade, é necessário identificar ou criar condições que sejam favoráveis para efetivar os princípios da inclusão, evitando que as desigualdades aumentem, resultantes de práticas autoritárias do poder econômico e político. As diversas situações de vida que possibilitam a inclusão do indivíduo na família, na escola, no trabalho e no lazer se constituem na medida em que as necessidades especiais das pessoas com deficiências (físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas), que fundamentalmente se apresentam nos relacionamentos sociais, são devidamente atendidas (MAZZOTA, 2008)

O indivíduo que se encontra afastado, distante dos outros, incapaz de atuar e produzir na sociedade, está socialmente morto. Por isso, a base da formação de uma sociedade que prioriza a efetivação do indivíduo como sujeito e cidadão se fundamenta no respeito à diversidade e no exercício da cooperação e solidariedade.

“...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.  
(SANTOS, 2003, p. 56)

Essa igualdade de desiguais não provém da natureza humana e, no espaço público, deve ser certificada segundo aspectos e finalidades específicas, sendo indispensável numa sociedade democrática a participação de todos na produção, gestão e uso dos bens e serviços (MAZZOTA, 2008).

### **3 O AVANÇO DAS LEIS E AS MUDANÇAS EM COMO CHAMAR AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Segundo Sassaki (2003), o termo “pessoas com deficiência” utilizado atualmente passou a ser o termo aceito para se referir aos indivíduos com deficiência somente a partir da década de 1990. Pode parecer óbvio o uso deste termo, mas ao longo da história, diversos outros vocábulos foram utilizados para tal fim.

Durante séculos chamavam-se as pessoas com deficiência usando-se a expressão “os inválidos”, ou seja, indivíduos sem valor. No início do século XX, a expressão ainda era utilizada, embora não mais de forma totalmente depreciativa, porém o indivíduo com deficiência era considerado socialmente inútil, pois não podia trabalhar e era visto como um estorvo para sua família.

Do início do século XX até a década de 1960, referiam-se às pessoas com deficiência como “os incapacitados”, ou seja, pessoas sem capacidade ou que não são capazes. Um considerável progresso para a sociedade foi a evolução do significado para “indivíduos com capacidade residual”, pois já se começava a considerar que as pessoas com deficiência tinham alguma capacidade, mesmo que reduzida.

Entre a década de 1960 e 1980, três termos eram utilizados: defeituosos, deficientes e excepcionais. O primeiro termo referia-se especialmente às pessoas com deficiência física. O segundo termo referia-se às pessoas com qualquer deficiência que as obrigasse a realizar as tarefas do dia a dia, como por exemplo andar, sentar ou comer, de modo distinto às pessoas sem deficiência. O terceiro termo referia-se aos indivíduos com deficiência intelectual.

A primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Nacional), Lei nº4.024 de 1961 foi prevista na Constituição de 1934, porém o primeiro projeto de lei foi encaminhado ao poder legislativo somente em 1948 e após treze anos de debate, o texto final foi publicado em 1961 pelo presidente da época, João Goulart, totalizando 27 anos de espera. O artigo 88 desta Lei aborda o atendimento educacional das pessoas com deficiência referindo-se como educação dos excepcionais: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, art. 88).

A segunda LDB, Lei nº 5.692, foi publicada no período do “regime militar”, em 1971. O artigo 9º diz que: “os alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se

encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, art. 9). A lei não proporcionava a inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, definindo a escola especial como único caminho para eles.

Entre os anos de 1981 e 1987, o vocábulo deficiente deixou de ser usado como substantivo e passou a ser usado como adjetivo no novo termo “pessoas deficientes”. O ano de 1981 foi declarado pela ONU como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. As pessoas com deficiência conseguiram alcançar a igualdade nos direitos e dignidade dentro sociedade como qualquer outra pessoa.

Já o termo “pessoas portadoras de deficiência” foi utilizado entre 1988 e 1993, com a argumentação de que o termo anterior indicava que a pessoa era deficiente por completo e portar a deficiência seria apenas uma particularidade da pessoa. O termo foi utilizado nas Constituições federais e estaduais e em leis e projetos que foram promulgados nesse período. Por exemplo, a Constituição de 1988 se refere ao atendimento educacional das pessoas com deficiências no artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208).

A Lei Federal nº 7.853 de 1989 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social diz em seu artigo 1º que: “Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social” (BRASIL, 1989, art. 1º).

Em continuidade, no artigo 2º, que trata sobre os direitos básicos, dentre eles, o direito à educação, diz o texto que:

[...] tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam

internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;  
 e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;  
 f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989, art. 2).

O texto desta lei exclui uma considerável porção de alunos com deficiência ao sugerir que eles são incapazes de se relacionar socialmente e como consequência, incapazes de aprender.

Já o Estatuto da criança e do adolescente de 1990, lei nº 8.069 em seu artigo 53, utiliza o mesmo texto da Constituição de 1988:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, art. 53).

No entanto, o termo “portador de deficiência” deixou de ser utilizado, pois entende-se que a pessoa com deficiência, simplesmente não porta essa deficiência, pois tanto o verbo portar quanto o substantivo portador referem-se a algo que a pessoa possa escolher portar ou não portar, o que obviamente não se enquadra com a deficiência, seja ela inata ou adquirida.

No início da década de 1990 surgiu também o termo “pessoas com necessidades especiais”, primeiramente para substituir o termo deficiência, para depois deixar de ser um adjetivo exclusivo das pessoas com deficiência, passando a referir-se a qualquer pessoa.

A terceira LDB, lei nº 9.394, foi sancionada em 1996 e dispõe um capítulo específico para a Educação Especial:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (BRASIL, 1996, art. 58).

Posteriormente em 2013, o texto foi revisado pela Lei nº 12.796, com a substituição do termo portadores de necessidades especiais pelo público alvo da Educação Especial:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013, art. 58).

Considero como um trecho controverso da LDB 1996 o que diz este mesmo artigo 58: “§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (LDB, 1996, art. 58). Mais uma vez, o texto sugere que nem todos os alunos com deficiência são capazes de alcançar a aprendizagem se incluídos no ensino regular.

Por fim, ficou decidido que o termo “pessoas com deficiência” seria adotado em todos os idiomas para se referir a todos os indivíduos com deficiência, termo este adotado no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009).

Sassaki (2003) elencou os princípios básicos que fundamentam a escolha do termo “pessoas com deficiência” pelos diversos movimentos mundiais:

- Não esconder ou camuflar a deficiência;
- Não aceitar o consolo da falsa ideia de que todo mundo tem deficiência;
- Mostrar com dignidade a realidade da deficiência;
- Valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência;
- Combater eufemismos (que tentam diluir as diferenças), tais como “pessoas com capacidades especiais”, “pessoas com eficiências diferentes”, “pessoas com habilidades diferenciadas”, “pessoas deficientes”, “pessoas especiais”, “é desnecessário discutir a questão das deficiências porque todos nós somos imperfeitos”, “não se preocupem, agiremos como avestruzes com a cabeça dentro da areia” (isto é, “aceitaremos vocês sem olhar para as suas deficiências”);
- Defender a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas em termos de direitos e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência atendendo às diferenças individuais e necessidades especiais, que não devem ser ignoradas;
- Identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e a partir daí encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuírem ou eliminarem as “restrições de participação” (dificuldades ou incapacidades causadas pelos ambientes humano e físico contra as pessoas com deficiência) (SASSAKI, 2003, p. 5).

Outras leis que são importantes para destacar como marcos da Educação Especial são: as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que se caracteriza mais de acordo com o modelo integracionista; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), que foi publicado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, Ministério da Justiça e pela UNESCO. Dentre as metas, está o desenvolvimento, no currículo da educação básica, de temas relacionados às pessoas com deficiências; o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (BRASIL, 2007), que versa seu texto sobre a educação, seus níveis, etapas e modalidades de forma sistêmica e não

fragmentada. Essa visão fragmentada criou falsas oposições e uma delas, citadas no texto, trata sobre a Educação Especial:

Por fim, uma quinta oposição. Essa visão fragmentada também intensificou a oposição entre educação regular e educação especial. Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 9).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), documento que traça um histórico do processo da educação especial no Brasil:

[...] que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. [...] tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2007, p. 1-10).

O debate sobre a Educação Especial e Inclusiva se intensificou com o lançamento do Plano Nacional de Educação - PNE em 2014 (BRASIL, 2014), que elenca vinte metas que o país deve cumprir no prazo de 10 anos. A meta 4 trata sobre a Educação Especial:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 24).

Novamente, o obstáculo que observo para a inclusão está na palavra “preferencialmente”, pois deixa em aberto a possibilidade que os alunos com deficiência permaneçam matriculados apenas em escolas especiais e não obrigatoriamente na rede regular de ensino.

## 4 INCLUSÃO NA ESCOLA

Ao longo da história, a escola se definiu por um entendimento de educação que restringe o acesso à escolarização a uma parcela privilegiada da população. As políticas e práticas educacionais retratam o sistema social e acabam ratificando a exclusão dos menos favorecidos. Mesmo com a democratização da escola, a inclusão/exclusão se revela quando o acesso à escola, que deveria ser difundido a todos, continua por excluir alunos ou grupos que não se encontram dentro do modelo homogêneo aceito pela escola. A inclusão escolar está vinculada aos diversos movimentos sociais que reivindicam maior igualdade na obtenção dos direitos do cidadão na sociedade, objetivando uma maneira de restaurar a igualdade cassada pelos meios de como o ensino especial e regular marginalizam (MANTOAN, 2006).

Segundo Macedo (2001), existe uma dificuldade histórica, social e institucional, em atender, agregar, reconhecer e conviver com pessoas, sejam crianças ou adultos, com necessidades especiais, já que para isso deve haver uma diferenciação e utilização de todos os recursos conhecidos e utilizados habitualmente. Em um passado recente a responsabilidade de atender os educandos com necessidades especiais era exclusiva da família ou de instituições públicas especializadas no “problema”. Atualmente, presume-se que as escolas incluam todas as crianças que apresentam limitações.

A educação é um direito de todos, porém uma escola digna não se ampara apenas em aplicar a lei e no igualitarismo, garantindo apenas a matrícula do aluno, uma vez que garantir direitos especificados nos documentos legais, direitos que foram negados por muito tempo, requer intensa luta (MACEDO, 2001).

É preciso observar e tratar cada indivíduo de acordo com suas singularidades. Ser gente pressupõe ser diferente. O princípio da igualdade é o valor elementar do conceito de inclusão, que é a base primordial de uma sociedade justa e democrática. Pessoas diferentes, que se encontram em condições diferentes, devem ser tratadas de forma diferente, não no sentido de oferecer privilégios, mas de acordo com as condições requeridas pelas particularidades individuais, ou seja, na medida e proporção de suas diferenças (ARANHA, 2001).

Para atingir os princípios de igualdade, podemos até considerar as desigualdades naturais, originadas pela natureza, como favoráveis ou alheias de

acordo com os princípios morais. No entanto, é preciso acabar com as desigualdades sociais (MANTOAN, 2006).

No campo da educação especial os princípios da inclusão enfrentam a segregação de seu público alvo: pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais de desenvolvimento e pessoas com altas habilidades.

De acordo com Sassaki (2004), o impasse que se forma no contexto escolar se deve ao fato de que as escolas evidenciam a desigualdade social e a equalização dos alunos, causando a exclusão. Neste caso, a equalização num sentido negativo, no qual a escola tenta enquadrar o aluno dentro de um modelo pré-estabelecido, independente das suas qualidades ou dificuldades pessoais. A equalização positiva se dá quando a escola trata os alunos da mesma forma no trato pessoal, porém respeitando e considerando as diferenças quando tratar do acesso ao conhecimento. Assim sendo, o modelo escolar estabelecido precisa se transformar para que os alunos não sejam vistos como iguais em tudo, pois se a igualdade já acarreta problemas, as diferenças causam ainda mais.

Sassaki (2004) defende que o paradigma da integração, que vem sendo praticado na educação, deve ser substituído pelo paradigma da inclusão. Mesmo com significados similares, as palavras integração e inclusão, evidenciam diferentes situações. No primeiro, direcionado há décadas, a pessoa com deficiência é adaptada ao sistema para que se sinta inserido como parte da sociedade. No segundo, a estrutura da sociedade é modificada para que todos, inclusive as pessoas com deficiência, convivam e desenvolvam suas potencialidades.

Entretanto, de acordo com Mantoan (2003), o desenvolvimento de potencialidades é visto no contexto escolar, de maneira geral, como algo que vem do sujeito, ou seja, a instituição pouco contribui para que haja uma real mudança com relação aos alunos excluídos. Os alunos não devem mudar para ter direito à escola, mas sim a escola deve se transformar para atender a todos os alunos sem marginalizar as diferenças e oportunizar o desenvolvimento das capacidades individuais. Assim, a escola não deve simplesmente se resumir a inserir o aluno com deficiência no ensino regular, porém se organizar para atender e ponderar as diferenças de todos os alunos, reconhecendo que todos são capazes de aprender.

Blanco (1998) aponta uma importante discussão quanto aos modelos de integração e inclusão, uma vez que as análises de experiências escolares ainda estão



mais próximas do paradigma da integração do que da inclusão, e reforça a afirmação do quão difícil é avançar além do discurso.

De acordo com Rodrigues (2001), a escola pública tradicional foi criada como um direito de todas as pessoas a uma educação básica, com objetivo de equalizar os conhecimentos dos alunos com oportunidades igualitárias, porém ao mesmo tempo, reproduziu práticas e valores da sociedade que realçavam as desigualdades entre os alunos. Assim, a escola, que num primeiro momento deveria agregar e atender a todos, passou a selecionar e enfatizar as diferenças, culminando com o fracasso escolar, abandono da escola, bullying, amparada na inflexibilidade do currículo e problemas de indisciplina.

Neste modelo de escola, que buscava uma homogeneidade de conteúdos e de capital cultural<sup>1</sup> de seus alunos, não se presumia que alunos com necessidades especiais de educação<sup>2</sup>, em especial alunos com qualquer deficiência, fossem integrados à escola. Neste cenário surgem as escolas especiais, porém com o mesmo conceito da escola tradicional, sendo estruturadas predominantemente por grupos de deficiência, ou seja, com a ideia de que organizando os alunos com as mesmas características se alcançaria um ensino uniforme (RODRIGUES, 2003).

O ingresso de alunos com deficiência na escola tradicional se inicia pelo modelo da escola integrativa, que se importa demasiadamente no apoio ao aluno com deficiência, mas falha, no entanto, com a formação do professor e adequação da escola, e a partir desse momento, acaba se evidenciando uma desigualdade entre dois tipos de alunos com necessidades educativas. Os alunos com uma deficiência identificada contavam com o direito a um apoio individualizado e possibilidades distintas para absorver as demandas do currículo e alcançar o sucesso escolar. Já os alunos sem uma deficiência visível, ou seja, alunos com dificuldades de aprendizagem, com problemas de indisciplina, procedentes de minorias étnicas, com frequente fracasso escolar, continuavam discriminados, sem apoio e assistência educacional (RODRIGUES, 2000).

Foi a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que teve início uma mudança de perspectiva da escola integrativa para a educação inclusiva.

---

<sup>1</sup> Capital cultural é uma expressão cunhada por Bourdieu (1997) para analisar situações de classe na sociedade. Os indivíduos podem acumular capitais, sejam estes sociais, culturais, econômicos e simbólicos. O capital cultural é o que se acumula na educação, conhecimentos apreendidos em geral. Bourdieu afirma que existe uma forte relação entre desempenho escolar e origem social.

<sup>2</sup> Termo utilizado pelo autor (Rodrigues, 2003).

Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 1).

Segundo Mantoan (2006), as escolas estão firmadas num modelo que traz a noção de padronização do todo, com objetivos disciplinantes e não estão preparadas para atender o aluno diferente, fora do padrão. Isso porque pensar as diferenças gera enfrentamento, opondo-se à cultura dominante da escola.

De acordo com Chicon, Mendes e Sá (2011), se a inclusão é um direito determinado por lei e as crianças já estão na escola, são os profissionais da educação e a sociedade em geral que devem garantir o sucesso do processo de inclusão. Já não é admissível que as crianças fiquem sem escola ou sem os princípios de uma qualidade de vida, sem saúde, lazer, moradia, alimentação. Do mesmo modo, não é aceitável que as crianças estejam apenas “fazendo número” dentro da escola, mas é preciso que essas crianças disponham dos recursos estratégicos que carecem, que os docentes os prezem e os acolham comprometidos com o processo de formação educacional, que os familiares os acompanhem de perto, que a escola se adeque às suas necessidades, ou seja, a escola deve ser um espaço diferente dos outros lugares que a criança vive, servindo de base para que a criança obtenha os conhecimentos culturais e científicos necessários para que atue na sociedade.

Macedo (2001) propõe uma educação inclusiva sustentada pela articulação de dois modos de organização da atividade escolar: pela classe e pela relação. Para que a exclusão não desponte é necessário que um modo não se sobreponha ao outro, com afirmação de um lado e negação do outro, mas sim coordenados.

Segundo o autor a lógica da exclusão é sustentada pela lógica das classes. Classificar é uma forma de conhecimento que, seguindo determinado critério, possibilita organizar as coisas, objetos ou pessoas semelhantes, reunindo os iguais no mesmo espaço, deixando de fora os que não estão de acordo com os critérios

estabelecidos. As coisas, objetos e pessoas classificadas com características em comum, tornam-se substituíveis uns pelos outros.

Na escola, pela ótica da lógica da classe, todos os alunos são substituíveis, isto é, se equivalem. No entanto, perante o requisito de reunir, se faz necessário excluir, deixando de fora os que não se enquadram no critério. Sendo assim, não considerar as diferenças é a desvantagem da lógica da classe.

Este é o caso do pensamento dominante na educação até bem pouco tempo em relação aos alunos com deficiência auditiva, física, visual e mental. Mesmo quando em alguns casos existia o agrupamento por classe, por exemplo entre os cegos, os pequenos benefícios que poderiam existir ao serem bem atendidos com alguns recursos disponíveis, eram totalmente insuficientes se comparados aos prejuízos causados pelo impedimento de observar a pessoa cega além de sua deficiência, deixando de observar todas as outras capacidades que a pessoa cega poderia compartilhar.

Ainda assim, o autor afirma que classificar não é totalmente condenável, ao contrário, é essencial e apropriado em determinadas circunstâncias, como fonte de aprendizagem e conhecimento. A falha não está no agrupamento por classes, mas constituído no seu uso político, nas concepções educacionais resultantes de uma lógica de classe que produz preconceitos, que aparta e despreza.

O desafio da educação inclusiva é desfazer a concepção histórica da constituição familiar e escolar, sempre determinada pela classe, e acabar com o preconceito de conviver com pessoas diferentes de nós, com características, atributos, mas também qualidades díspares.

Já a lógica da inclusão se constitui pela lógica da relação, determinada pelo modo de interagir e organizar o conhecimento pela perspectiva de um semelhante. Relacionar é estabelecer, em relação ao outro, algo que não está em um ou outro, mas entre eles.

Relacionar é reunir coisas que façam parte uma da outra, e que, nesse sentido, não valham por si mesmas, pois é a relação com o outro que as define. Quem nos define são também os outros com quem nos relacionamos, pois somos definidos por esse jogo de posições que nos situa uns e em relação aos outros, de diversos modos". (MACEDO, 2001, p.35)

Pelo prisma da lógica da classe, em uma família na qual um dos familiares é viciado em drogas, álcool ou jogos, a pessoa viciada se encontra em classe diferente dos demais familiares que não tem vícios. Ele está na classe dos dependentes

químicos e os outros na classe dos não dependentes. Entretanto, pela lógica da relação, todos os familiares compreendem e sofrem as consequências do vício, mesmo ocupando posições diferentes em relação ao problema.

Macedo (2001) observa a relação professor/aluno por este ângulo. Pela lógica da classe, se um aluno demonstra dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento com os outros colegas e suas limitações comprometem o desenvolvimento pedagógico do professor, o “problema” não é do professor, mas restrito ao aluno. Todavia, pela lógica da relação, o “problema” concerne a todos envolvidos no espaço escolar, trazendo ao professor o desafio de repensar e modificar as estratégias, os instrumentos, a maneira como organiza o tempo e o espaço da sala de aula para que possa observar, cuidar e atender a todos os alunos.

Pela ótica da educação inclusiva, nós professores, não podemos continuar o caminho escolar trivialmente, se temos um aluno com deficiência inserido em nossa turma. Incluir reflete entender o que vamos representar para ele e o que ele vai representar para nós. O processo de inclusão modifica a disposição tradicional da escola, mas por mais que seja um percurso árduo e penoso, os princípios de inclusão estão sólidos e cabe a nós assumirmos nossa parcela de responsabilidade no processo.

É importante enfatizar esse ponto, porque muitas pessoas veem essas inclusões como piora, como mais uma dificuldade no caminho dos professores, como mais uma pressão. O salário é pouco, as condições de trabalho são ruins, o tempo é pouco e, agora, há mais essa exigência, de incluir crianças com dificuldades, deficientes. É isso que afirmam muitas pessoas que têm coragem de dizer o que pensam, que não têm vergonha de falar do incômodo, por mais justo que possa ser, que é receber crianças que se diferenciam muito da “média da classe”. É importante assumirmos o preconceito, a nossa dificuldade, o nosso medo, a nossa impotência porque só assim vamos poder, pouco a pouco, assumir de fato uma formação que promova a educação inclusiva. (MACEDO, 2001, p. 44)

Segundo Macedo (2001) uma relação se sustenta pela qualidade da interdependência, a partir de três princípios: indissociabilidade, complementaridade e irredutibilidade.

No princípio da indissociabilidade tudo o que ocorre na relação é inseparável. Como o exemplo anterior, o aluno que tem dificuldades de aprendizagem e seu professor, mesmo em posições diferentes, são partes de um todo, pertencem e compartilham o sistema.

O princípio da complementaridade significa que há uma parte que nos falta, mas que pode ser completada pelo outro. Como exemplo, o homem e a mulher que,

no aspecto pessoal, podem viver independentes por toda a vida, pelo enfoque biológico, isto é, como espécie, têm uma relação complementar. Um grande desafio para a sociedade é não utilizarmos as pessoas com deficiência como parâmetro para alegar nossa normalidade, isto é, acreditar que temos o que elas não têm, ou que não temos o que elas têm. “Como pensá-la (a criança deficiente) como parte de nós, que nos desafia naquilo que sempre recusamos ou negamos em nós e, graças a isso, aprender com ela e, quem sabe, nos aperfeiçoarmos graças a ela?” (MACEDO, 2001, p. 38).

O princípio da irredutibilidade traduz que nada pode ser reduzido em uma relação, isto é, algo que é considerado maior em uma relação pode, ao mesmo tempo, ser menor ou igual em outra, já que não existe só uma, mas diversas referências. Por exemplo, é frequente ouvirmos no ambiente escolar, que um aluno estudioso e que tira notas altas em matemática é “nerd”, porém não é referido da mesma maneira se tira notas altas em história e geografia. Também considero vulgar a expressão de professores quando dizem “é bom que esse menino seja um artista ou bom nos esportes, porque na sala de aula só tira nota baixa”. Esse ponto de vista se fundamenta na lógica da classe, pois reduz o aluno definindo-o por um critério estabelecido.

Já Mazzotta (2008) defende a “inclusão com responsabilidade”, identificando os alunos por seus papéis sociais contextualizados social e culturalmente, embora o papel da escola esteja cada vez mais generalizado, modificando-se sua compreensão desenvolvida historicamente, especialmente em relação à educação básica. Em relação à inclusão escolar, se estabelece uma falsa dicotomia, pois muitos consideram a inclusão como inexequível, enquanto outros tratam como modelo a ser imposto a todos em qualquer conjuntura individual ou institucional.

O autor afirma que há uma ambiguidade nos variados posicionamentos teóricos e político-ideológicos oficiais, e ainda uma polarização entre a abordagem estática e abordagem dinâmica da relação entre o educando e a educação escolar. Como na visão estática as condições individuais do aluno e as condições gerais da escola se correspondem de forma linear, o autor defende a visão dinâmica, pois esta proporciona um melhor entendimento da relação entre o educando e a educação escolar na medida em que permite atender as necessidades educacionais, especiais ou comuns, por meio da sistematização de sistemas de ensino-aprendizagem mais apropriados. “...Seja em relação a condições pessoais ou à instituição escolar em

interação, demanda ações e medidas efetivas, que ultrapassam em muito a defesa incondicional da denominada educação inclusiva” (MAZZOTTA, 2008, p.167)

## 5 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS OCSCS

A estruturação das OCSCS contou com a participação de diretores, professores, especialistas em educação e pais no debate de ideias, textos e leis no sentido de padronizar um caminho pertinente de aprendizagem para os alunos da cidade (GARCIA, 2013).

Por meio do currículo escolar, a escola pode sistematizar os saberes dos alunos e as aprendizagens no espaço educacional, a fim de difundir os conhecimentos produzidos pela humanidade. Em suma, o currículo é a organização de todo o conhecimento escolar.

O currículo pode ser entendido como um conjunto de ideias, verdades, valores, recursos e materiais (livro didático, jornais, equipamentos, planos, objetivos e manuais do professor), experiências multiculturais, formas de poder, crenças, procedimentos, conhecimentos provenientes da sociedade, da cultura (das atividades desportivas e corporais, da produção artística), do mundo do trabalho, das instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa) e dos desenvolvimentos tecnológicos. Esse conjunto “ganha vida” a partir das construções pedagógicas e das intenções educativas desenvolvidas no contexto escolar, com o intuito de educar as novas gerações (GARCIA, 2013, p. 16).

O texto das OCSCS faz um resumo histórico das discussões sobre inclusão social, educação especial, integração e inclusão escolar, bem como documentos e leis já apresentados anteriormente nesta pesquisa.

Contido no documento estão os “Princípios Orientadores da Educação Inclusiva” do município. Esses princípios seguem a compreensão de uma educação inclusiva, que atenda todos os alunos, levando em conta o percurso histórico percorrido pela inclusão.

- Assegurar que todos os alunos aprendam juntos, independente de qualquer dificuldade ou diferença existente;
- Oferecer aos alunos com necessidades específicas atendimento em instituições especializadas e conveniadas, sempre que necessário, depois de inviabilizada a permanência em escolas regulares, com o consentimento da família e a indicação de uma equipe do programa de inclusão, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação;
- Entender a escola como Escola Inclusiva, reconhecendo as necessidades diferentes de todos os seus alunos, acolhendo essas necessidades, estilos e ritmos individuais de aprendizagem, assegurando educação de qualidade para todos;
- Elaborar um planejamento apropriado, com adaptações, estratégias e utilização dos recursos específicos para que as necessidades de todos sejam atendidas (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 44).

Assim como o PNE (2014) já examinado neste estudo, o segundo tópico deste segmento das OCSCS não garante a inclusão, pois franqueia a possibilidade de o

aluno frequentar apenas a escola especializada se a permanência na escola regular não for viável.

Sobre o papel do professor na Educação Inclusiva, os autores afirmam que no processo de inclusão é indispensável ao professor a aprendizagem na formação inicial na universidade, tanto quanto os programas de formação continuada, que os qualificam para atuar com alunos com diferentes tipos de deficiência. Além disso, as adaptações necessárias que irão propiciar a aprendizagem dos alunos e assimilação dos conteúdos, a possibilidade dos relacionamentos sociais e todos os benefícios do espaço escolar resultarão da competência do professor, da sua criatividade, do know-how, da autocrítica e especialmente da percepção meticulosa sobre qual a necessidade ímpar de cada aluno.

O documento reconhece que o professor é um dos elementos essenciais desse processo, citando Macedo (2001):

(...) como vamos suportar, nós, professores, o fato de que a educação inclusiva veio tornar mais complexa a nossa vida, mais desafiadora a nossa tarefa de professores? Vamos precisar estudar o que antes estávamos dispensados de estudar, vamos ter que aprender técnicas nas quais antes não precisávamos pensar, vamos ter que aprender a ver mais devagar quando estávamos acostumados a ver numa certa velocidade, vamos ter que aprender a ouvir sem audição, a acompanhar num ritmo mais rápido quando estávamos acostumados a um ritmo mais lento. Vamos ter que rever as nossas expectativas de professores, rever as nossas formas de avaliar, de aprovar, de reprovar. Vamos ter que melhorar a nossa condição de trabalho (MACEDO, 2001, p. 44).

Na sequência é descrito um Programa de Inclusão Escolar que contempla a atual legislação, de acordo com critérios que norteiam a vida escolar dos alunos com deficiência, dificuldades e transtornos de aprendizagem.

- O aluno com deficiência física, intelectual, sensorial, auditiva, visual, com superdotação e/ou altas habilidades, são considerados, de acordo com a legislação vigente, público alvo do Programa de Inclusão.
- O aluno público alvo do Programa de Inclusão deve ser considerado aluno integralmente da unidade escolar e, portanto, tem o direito de participar de todas as atividades que a escola proporcionar aos seus estudantes, adaptando da melhor forma possível a sua participação, garantindo assim a inclusão integral desse aluno em todos os processos educacionais oferecidos a todos os outros estudantes.
- O aluno público alvo do Programa de Inclusão deve estar matriculado no ano em que a idade cronológica determina. No entanto, fica facultada à escola, em parceria com o Programa de Inclusão, a autonomia de transitar pela inserção desse aluno em outro ano, quando forem assegurados a ele maiores ganhos e benefícios no seu processo de aprendizagem.
- Todo aluno de público alvo do Programa de Inclusão deve ser cadastrado hoje no PRODESP, ou em qualquer outro programa determinado pelo MEC, garantindo assim os investimentos a ele direcionados.
- Todo aluno de público alvo do Programa de Inclusão deve ter o Plano Educacional Individualizado – PEI, que, como já foi esclarecido, deve



ser elaborado pelos professores envolvidos no processo de aprendizagem desse aluno;

- A aprendizagem, os conteúdos e as atividades devem contar com toda e qualquer adaptação e flexibilização necessária, a fim de garantir o aproveitamento, o sucesso e o amplo desenvolvimento dele.

- A avaliação deve contar com toda e qualquer adaptação e/ou flexibilização necessária, obedecendo à forma como os conteúdos foram trabalhados durante as aulas, garantindo e priorizando, assim, uma avaliação qualitativa dos conteúdos trabalhados.

- Todo aluno de público alvo do Programa de Inclusão tem direito ao atendimento oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais e, desta forma, deve ser encaminhado ao Professor Especialista de Inclusão que atende essa escola, respeitados os horários e as datas disponíveis.

- Todo aluno de público alvo do Programa de Inclusão tem direito a recursos específicos, materiais adaptados, recursos tecnológicos e à tecnologia assistiva que beneficiar e/ou facilitar o seu processo de aprendizagem. O Programa de Inclusão, depois de avaliar as necessidades desse aluno, deve apresentar à escola essas necessidades e será de responsabilidade dessa escola a aquisição ou confecção do material.

- O Programa de Inclusão deve atender os alunos de público alvo, na totalidade de suas necessidades, da melhor forma possível, obedecendo integralmente à legislação vigente, objetivando atender às propostas e diretrizes apresentadas neste documento, visando a educação desses alunos na perspectiva da Educação Inclusiva.

- O aluno com dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem pode e deve se beneficiar do Programa de Inclusão, ou seja, pode ser acompanhado pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE, em sua totalidade de ações, se a família desse aluno concordar (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 46).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é oferecido nas escolas regulares, desde a educação infantil até o ensino médio, cabendo aos coordenadores pedagógicos certificarem que a orientação e o apoio dos professores especialistas sustentem e auxiliem o professor do ensino regular, adequando e diferenciando as atividades propostas para os alunos público alvo.

Mediante as diretrizes para o AEE contidas na Resolução CNE/CBE n. 4, de 2 de outubro de 2009, o documento Plano Educacional Individualizado (PEI) é utilizado para registro dos objetivos propostos, das adaptações das atividades e avaliações e das estratégias e recursos empregados.

O programa do AEE consiste em:

- Acompanhar, monitorar e orientar esses alunos, as famílias, seus professores e a equipe gestora por meio dos professores especialistas em inclusão, nas escolas de ensino regular;

- Atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais, nas escolas de ensino fundamental e escolas de educação infantil, realizado por Professores Especialistas em Inclusão, no contraturno;

- Atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais, em instituições especializadas, conveniado, quando necessário, realizado por professores especializados, no contraturno;

- Capacitação dos professores, equipe gestora e dos profissionais da educação, voltada para o atendimento de alunos com deficiência, dificuldades ou transtornos de aprendizagem;

- Acompanhamento e participação em reuniões pedagógicas, ou com equipe terapêutica, que atendam esses alunos, no sentido de garantir que tanto as necessidades dos alunos, quanto as demandas escolares estejam sendo supridas;
- Orientar os professores do ensino regular na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), registro que norteia os objetivos, estratégias e avaliação do processo de aprendizagem do aluno com deficiência, dificuldades ou transtornos de aprendizagem (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 48).

É perceptivo que o conteúdo das OCSCS acompanha o conceito do ensino inclusivo, isto é, o benefício não é apenas aos alunos com deficiência, dificuldades ou transtornos de aprendizagem, mas privilegia a todos da comunidade escolar, sejam alunos, família, professores e funcionários terem a oportunidade de aprender a conviver com as diversidades.

Especificamente no campo da educação física, Carvalho *et al.* (2019) apontam que as OCSCS revelam discussões que buscam desfazer o olhar fragmentado e dualista das vivências corporais, bem como modelos de comportamento motor pré-concebidos, superando o conceito de corpo/objeto que tem feito parte das práticas pedagógicas dos professores desta área. Segundo os autores, o componente curricular da educação física, dentro das OCSCS, está fundamentado pela orientação da Ciência da Motricidade Humana.

A motricidade humana está vinculada à maneira como o ser humano se expressa autenticamente e criativamente, para justificar sua existência enquanto indivíduo pertencente ao mundo. [...] Dessa forma, as práticas corporais realizadas devem contemplar o sujeito em sua complexidade de ações e relações, tornando-o autoconsciente e relacional com o mundo vivente. No âmbito escolar, os conteúdos da Educação Física devem ser elaborados e apreciados de maneira a contemplar o aluno em sua complexidade de ação. [...] A Ciência da Motricidade Humana (CMH), então pressuposto vigente nas orientações curriculares do município de São Caetano do Sul, engloba as manifestações humanas contidas no esporte, no jogo, na dança, nas artes circenses, na capoeira e demais vivências do ser humano. Trigo e Piñera (2000) destacam que as ações devem despertar no indivíduo o senso crítico, a criatividade, a afetividade, na busca de melhor compreender sua vida. Destacam que as atividades devem compreender ações lúdicas, jogos, esporte, trabalho, dança, circo, etc. (CARVALHO *et al.*, 2019, p. 102).

As OCSCS apresentam como objetivo geral da Educação Física no Ensino Fundamental:

Organizar ações mediadoras e promotoras da motricidade humana vividas nas experiências em forma de jogos, ginásticas, esportes, lutas, danças, atividades rítmico-expressivas e atividades circenses, visando o desenvolvimento da dimensão humana integral (fazer, pensar, sentir, querer e relacionar-se), fomentando a educação da e pela motricidade, promovendo a experimentação-explicação-compreensão que, ao refutar o dualismo e as dicotomias, oferece conhecimentos que possibilitem ao educando

compreender o meio social e a cultura de que faz parte (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 251).

Os conteúdos são organizados em três blocos temáticos, elaborados pelos conteúdos estruturantes, conteúdos básicos, além dos valores, habilidades e conhecimentos que as vivências corporais possibilitam. “[...] No seu conjunto, formam a dimensão do fazer, saber, pensar, sentir, querer e relacionar-se do complexo universo da motricidade e corporeidade humana (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 253).

O bloco I diz respeito às propostas de atividades pertencentes ao universo da cultura corporal em forma de jogo, de esporte, de recreação, de brinquedo e das brincadeiras. Esse bloco temático concentra atividades de caráter lúdico-agonístico-expressivo. O bloco II concentra as propostas de atividades pertencentes ao universo da cultura corporal em forma de atividades circenses, atividades de ginásticas, lutas, danças e atividades rítmicas e expressivas. Esse bloco concentra atividades de caráter lúdico-sinérgico-demonstrativo. O bloco III chamado de Unidade de Estudo, é um bloco transversal que contempla a explicação e compreensão dos fenômenos vividos nos blocos I e II para que se possa construir um saber-fazer-crítico onde a intencionalidade é considerada (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 253).

O processo de inclusão é elemento integrante das OCSCS como descrito:

Os conteúdos foram organizados pensando em possibilitar a flexibilização de sua aplicação pelo professor de acordo com as condições específicas de sua unidade escolar no que diz respeito a espaços físicos e materiais, bem como as características específicas das turmas e seus indivíduos. Isso por entender que, de um grupo a outro, existem maneiras e dinâmicas diferentes na interação dos alunos com o conteúdo planejado, permitindo assim ajustes que possam garantir, por exemplo, o processo de inclusão quando necessário (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 253).

Abaixo um exemplo do conteúdo relacionado à inclusão sugerido nas OCSCS para ser trabalhado com as turmas do 6º ano:

2º Trimestre			
Blocos Temáticos	Conteúdos Estruturantes	Conteúdos Básicos	Habilidades, valores e conhecimentos
Bloco III Unidade de Estudo	Respeito às individualidades, percepção de si e do outro.	A interdependência e a motricidade humana. Ser humano, um ser de relações.	Construir novos significados e possibilidades das relações humanas em ambiente escolar em geral e em especial nas práticas de atividades motoras.

**Quadro 1:** Conteúdos e Habilidades para o 6º ano – Educação Física (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 279).

## **6 PANORAMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) descreve a Educação Física como componente curricular da Educação Básica, com oferecimento obrigatório, sendo integrada à proposta pedagógica da escola.

Dentre todos os componentes curriculares, a Educação Física se destaca pela sua histórica prática segregacionista, elucidando suas diversas funções como disciplina escolar na história, assim como sua prática pedagógica atual (SANTIN, 2001).

De acordo com Stainback (1999), as dificuldades no campo da educação física e a atual segregação resultam das filosofias de segregação do passado que reforçam os estigmas e preconceitos da sociedade.

Em suma, a educação física no Brasil passou por vários períodos, com distintas concepções a respeito de sua real função, não significando que quando uma se estabelecia outra desaparecia, porém todas ainda perduram até os dias atuais.

Pode-se verificar durante todo este caminho histórico que não eram todas as pessoas que tinham a oportunidade de praticar atividade física, evidenciando assim uma característica usualmente excludente, pois somente as pessoas que se encaixavam no perfil socioeconômico determinado e dotadas física e corporalmente tinham acesso, visto que a educação física adquiria os costumes e propósitos distintos de cada período (SOLER, 2005).

Do fim do século XIX até 1930 a concepção higienista ressaltava a saúde como prioridade e a escola era usada para transmitir hábitos de higiene, sendo que a educação física era a melhor disciplina para assegurar esta ação. A educação física era responsável por formar indivíduos fortes e saudáveis com o propósito de constituir uma sociedade sem doenças e vícios.

Entre 1930 e 1945, num período entre a Revolução de 30 e o fim da segunda guerra mundial, prevaleceu a educação física militarista, com objetivo de formar jovens qualificados para se sujeitarem aos confrontos e batalhas das guerras. A seleção natural eliminava os mais fracos. Os jovens tinham a obrigação de defender e servir a Pátria amada.

No período de 1945 a 1964 predominou a educação física pedagogicista, voltada para a escola, com característica educativa e que tinha por finalidade educar os movimentos para alcançar a educação integral das pessoas.

A educação física competitivista se estabeleceu entre 1964 e 1985, período do regime militar, sendo definida pelo intenso apelo aos esportes competitivos. Com um caráter elitista, o intuito era formar atletas de alto rendimento para ganhar medalhas olímpicas. O atleta vencedor era considerado um herói para o país. Os professores de educação física se preocupavam com turmas de treinamento e em selecionar os melhores e mais talentosos alunos para que se tornassem futuros atletas. Darido (2004) verificou quais conteúdos os alunos aprendem em suas aulas de educação física e os resultados reforçam a forte influência desta perspectiva nos professores atualmente.

A partir de 1985, uma mudança de paradigma é proposta por meio de novas ideologias, que percebem a educação física orientada ao lúdico, à solidariedade e no auxílio de constituir uma sociedade mais democrática. Cinco novas concepções da educação física são evidenciadas a partir do final dos anos 80: Desenvolvimentista, Construtivista, Sistêmica, Crítico-Superadora e Crítico Emancipatória.

Tani *et al.* (1988) adotam a concepção Desenvolvimentista, apoiada nos processos de aprendizagem motora. O aluno aprende se movimentando, de acordo com três tipos de aprendizagem: sobre o movimento, pelo movimento e do movimento, passando pelos estágios inicial, elementar e maduro.

A concepção Construtivista é defendida por Freire (1989), na qual o aluno constrói o seu conhecimento e desenvolve suas habilidades na interação com o mundo, de acordo com seus desejos, vontades e anseios, com foco na criação de conflitos e resolução de problemas motores.

Betti (1991) sustenta a concepção Sistêmica, sendo que o objetivo da educação física é, por meio de seus conteúdos, além da aprendizagem das habilidades motoras, permitir ao aluno uma visão crítica da sociedade em que vive. Adota como princípios a diversidade e a não-exclusão, como garantia da participação de todos os alunos nos diversos conteúdos da cultura corporal.

A concepção Crítico-Superadora é proposta pelo Coletivo de Autores (1992). Esta concepção objetiva oportunizar ao aluno analisar e interpretar a realidade em que está inserido, de modo a compreender que toda produção humana tem relação com o momento histórico e relacionando o conteúdo com sua realidade.

A concepção Crítico-Emancipatória é defendida por Kunz (2001), que argumenta sobre as características elitistas e alienantes nas aulas de educação física. Objetiva ensinar por meio da criação de movimentos, e não somente a reprodução,

na qual todas as experiências vivenciadas pelos alunos são valorizadas, transpondo os conhecimentos adquiridos para as questões sociais, com o fim de superar as diferenças sociais.

Acrescentando as abordagens pedagógicas da educação física, Darido (2014) apresenta outras cinco concepções: abordagem da psicomotricidade, abordagem cultural, abordagem dos jogos cooperativos, abordagem da saúde renovada, abordagem dos parâmetros curriculares nacionais.

A abordagem da psicomotricidade, influenciada principalmente por Le Bouch (1981) altera o enfoque biológico e de rendimento corporal, para a ênfase na valorização do conhecimento de origem psicológica. A aprendizagem irá acontecer pelas atividades corporais e movimentos espontâneos da criança, colaborando para a formação de sua imagem corporal, base essencial da personalidade.

Daólio (1995) sugere a abordagem cultural, que destaca que todo gesto técnico é cultural, porque provém de uma aprendizagem intrínseca ao contexto histórico da sociedade. Os valores de um gesto técnico são atribuídos dentro de um contexto específico, na medida em que todo movimento corporal é considerado um gesto técnico.

Proposta por Brotto (1995), a abordagem dos Jogos Cooperativos preconiza a substituição da competição pela valorização da cooperação. Tendo como premissa o jogo e suas possibilidades, a ideia é que a sociedade e seus indivíduos não precisam aceitar a competitividade como única alternativa, mas podem transformar a estrutura social cooperando entre si.

A abordagem da Saúde Renovada (Nahas, 1996; Guedes e Guedes, 1996) entende a promoção da saúde como função da Educação Física, por meio do ensinamento de conceitos elementares relacionados entre atividade física, aptidão e saúde. A adoção da prática de atividade física na vida adulta é notadamente influenciada pelas vivências experienciadas na infância e adolescência.

A abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) organizou os diversos conhecimentos e propostas já existentes, com intenção de estimular o debate pedagógico nas escolas e como material de apoio para a prática dos professores. Indica interessantes avanços e alternativas para o campo da Educação Física, ao propor o princípio da inclusão, as dimensões do conteúdo (atitudinais e conceituais e procedimentais) e os temas transversais como elementos importantes para a melhoria na qualidade das aulas.

Pode-se verificar no decorrer do desenvolvimento, progressão e aperfeiçoamento das concepções teóricas e metodológicas históricas, que um novo sentido, antes direcionado apenas aos mais habilitados e aptos, foi oportunizado para todos os alunos, inclusive os alunos com deficiência.

De acordo com Darido (2014), não existe a possibilidade do professor se mostrar neutro em relação às concepções teórico metodológicas da Educação Física, mesmo que alguns professores declarem não adotar nenhuma destas.

A prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consciente, apoia-se numa determinada concepção de aluno e de ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados (DARIDO, 2014, p. 13).

## **7 EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO**

Darido (2004) sugere que um dos motivos para a prática de atividade física não ter um número maior de adeptos seriam as más experiências e lembranças das aulas de educação física escolares na infância e adolescência, se distanciando da prática quando adultos. Segundo o autor, as crianças permanecem ativas de forma razoável até certa fase da adolescência, quando após esse período nota-se um notável afastamento da prática de atividade física.

A educação física escolar supõe proporcionar aos alunos meios para obtenção de autonomia quanto à prática de atividade física, isto é, que os alunos continuem praticando atividades físicas regularmente fora do período formal de aulas. Propósito este mais bem facilitado se as aulas de educação física motivarem sentimentos prazerosos aos alunos, pois é mais plausível a vontade de continuar determinada atividade se esta tiver representações passadas de satisfação.

O autor segue esclarecendo que, além disso, é essencial que a educação física escolar assegure aos alunos a aprendizagem das mais variadas atividades corporais produzidas pela cultura. Durante as aulas de educação física somente uma parte dos alunos, em regra os que possuem mais habilidade, de fato se mostram empenhados e comprometidos com as atividades ofertadas pelos professores. Alguns professores, ainda com influência e formação esportivista, acabam por valorizar apenas alguns alunos, deixando de lado os alunos menos habilidosos, que são os que mais carecem de estímulo para atividade física. Com isso, de acordo com o passar dos anos escolares, ou seja, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, há um aumento na quantidade de alunos dispensados ou que puramente não participam das aulas.

Da mesma forma, percebe-se que há alunos que praticam atividades físicas fora do período formal de aulas, mas não apreciam as aulas de educação física. Essa adversidade acontece porque os alunos não relacionam as atividades das aulas de educação física com a prática das suas atividades do dia a dia ou pela incapacidade das aulas de educação física em incorporar os interesses dos alunos.

Tomando como exemplo minha própria experiência como professor de Educação Física das escolas do município, já tive alunos que diziam não gostar das aulas de educação física, mas que eram exímios atletas em diversas modalidades esportivas, lutas, danças e até atividades circenses. A experiência vivenciada



anteriormente nas aulas de educação física, afastava esses alunos das minhas aulas, antes mesmo de começá-las. Costa (1997) afirma que, muitas vezes, os alunos apresentam uma crença já estabelecida sobre a educação física embasada nas experiências passadas. Se essas lembranças forem marcadas por sentimentos de insatisfação, fracasso ou exclusão, possivelmente o aluno irá optar por se afastar, se auto excluir das atividades ou participar com indiferença.

O meu desafio era investigar o porquê esses alunos não queriam participar das aulas. Descobria então, por exemplo, que um dos alunos era atleta de natação. Nesse caso, a prática da atividade nas aulas de educação física era impedida pela infraestrutura da escola, pois as escolas municipais não possuem piscinas. Porém, combinei com a turma e acertei com a coordenação pedagógica e direção da escola uma saída pedagógica para acompanhar um torneio de natação do qual esse aluno iria participar. Os alunos puderam, então, conhecer toda a estrutura de um torneio, o aquecimento e competição dos atletas, os diferentes tipos de nado e premiação, para depois em aula discutirmos sobre o evento.

Em outro caso, o aluno em questão que dizia não gostar das aulas de educação física era de uma família circense e tinha habilidades de malabarismo. A solução que encontrei para atraí-lo a participar das aulas foi sugerir que ele seria o professor-auxiliar de educação física e iria ensinar os colegas a como fazer malabares. O aluno aprovou a ideia e participou ativamente das aulas seguintes ensinando e ajudando os colegas. Conversei antecipadamente com o aluno e expliquei que iríamos seguir uma sequência pedagógica: primeiro os alunos ficariam livres para experimentar os objetos de malabares (bolas, arcos e massas) e que testassem suas habilidades sem qualquer instrução. Após isso, o aluno/professor-auxiliar entraria em ação, fazendo uma demonstração e em seguida iria explicar aos colegas o passo a passo para aprendizagem da habilidade.

Chicon, Mendes e Sá (2011) sugerem a aprendizagem colaborativa entre alunos como uma estratégia positiva a ser considerada no processo de inclusão de todos os alunos. O sucesso no processo de inclusão e a participação de todos os alunos nas aulas e no cotidiano da escola depende consideravelmente das demais crianças e da mediação do professor.

No estudo de Darido (2004), foram apresentados quatro temas para indagação aos alunos: a) preferências pelas disciplinas escolares; b) a importância das disciplinas dentro do currículo escolar; c) a participação dos alunos nas aulas de

educação física; d) a prática da atividade física fora da escola. A pesquisa realizada com alunos de 5ª e 7ª série do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio verificou que a educação física é o componente curricular favorito dos alunos, com índice de quase 48%, 49% e 44% respectivamente, com uma considerável distância para a segunda escolha, embora haja um pequeno decréscimo na escolha da 7ª série para o 1º ano do EM. Os resultados denotam que, sendo a educação física a disciplina favorita dos alunos, o quão importante é que ela exerça sua função na estruturação de uma escola agradável, atrativa e empolgante para os alunos.

No entanto, quando perguntados sobre qual era a matéria mais importante, a educação física aparece apenas em 5º lugar na 5ª série, em 4º lugar na 7ª série e em 3º lugar no ensino médio. Quando perguntados qual a matéria menos importante, a educação física ficou em 2º lugar na 5ª série, em 3º lugar na 7ª série e em 2º lugar no ensino médio. Estes resultados não surpreendem, visto que o currículo das escolas é composto com maior quantidade de aulas das duas disciplinas escolhidas como as mais importantes, Português e Matemática, que acabam sendo as mais valorizadas. Não é o caso contestar a validade desses conhecimentos, mas pode-se debater a predominância sobre os demais conteúdos.

A consideração da educação física no ensino médio como terceira disciplina mais importante demonstra que, provavelmente nesta faixa etária, os alunos começam a considerar a saúde e a estética como temas importantes em seus ambientes, embora, em muitos casos, o vestibular seja o principal objetivo destes alunos, os conhecimentos da educação física não são exigidos nas provas.

Quando perguntados sobre a participação nas aulas de educação física, na 5ª série 89% dos alunos responderam que participam sempre das aulas, 86% na 7ª série, caindo para 57% no 1º ano. Na 5ª e 7ª série menos de 1% respondeu que nunca participa das aulas, subindo consideravelmente para 19% no ensino médio. Fica evidente que ocorre um paulatino afastamento das aulas de educação física na escola, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e passagem para o ensino médio.

O estudo de Rodrigues (2003) alerta que a educação física, enquanto componente curricular, não pode estar alheia ao processo de educação inclusiva, podendo facilitar ou mesmo atrapalhar esse processo. O autor então diferencia a inclusão na educação física escolar entre aparências e constatações, de forma que, partindo do senso comum, a educação física seria uma disciplina que contribui e

facilita a inclusão. No entanto, essa contribuição não se constata quando se analisa em detalhes outros fatores envolvidos nas aulas de educação física, que, ao invés de incluir, conduziriam à exclusão.

Aparentemente, a educação física facilitaria a inclusão por três razões: 1) devido aos seus conteúdos serem mais flexíveis do que as demais disciplinas, ou seja, os professores teriam uma maior possibilidade de trabalhar a diferenciação do currículo, sendo que os conteúdos ministrados com objetivo de serem vivenciados ou aprendidos poderiam ser organizados com adaptações com mais facilidade; 2) a forma como os alunos enxergam o professor de educação física de maneira mais positiva, em relação aos professores de outras disciplinas, provavelmente pela disciplina ter particularidades com mais expressividade, implicando uma imagem positiva e mesmo uma identidade profissional de que os professores de educação física teriam práticas mais favoráveis à inclusão; 3) e ainda a percepção de que a educação física permite uma participação abrangente, ou seja, mesmo os alunos tendo níveis diferentes de desempenho, é possível a participação e satisfação de todos os alunos.

No entanto, na apuração do real auxílio da educação física para incluir alunos com dificuldades, o autor afirma, em primeiro lugar, que as atitudes positivas dos professores depende de alguns fatores, entre eles: a) o gênero do professor, sendo que as mulheres apresentam atitudes mais positivas que os homens; b) a experiência anterior, visto que os professores mais experientes evidenciaram atitudes mais positivas; c) o tipo de deficiência do aluno e o nível de aprendizagem que ele se encontra; d) o know-how de ensino a alunos com deficiência, ou seja, não basta apenas a experiência de anos de ensino, mas é importante também a experiência de ensino a alunos com deficiência.

Apesar de a pesquisa tratar sobre a realidade de Portugal, o autor coloca a formação de professores de educação física em Necessidades Educativas Especiais <sup>3</sup>(NEEs) como um dos entraves que dificultam o processo de inclusão. A maioria dos cursos não dispõe de formações no campo das NEEs, contando com informações generalistas, que pouco se relacionam com o entendimento da proposta inclusiva em educação física. Apenas concentram o conteúdo em caracterizar as deficiências ou

---

<sup>3</sup> Termo utilizado pelo autor: Rodrigues (2003).

modalidades de esporte adaptado, no entanto sem relacionar com metodologias e boas práticas que favoreçam a inclusão.

Chicon (2005) descreve que, no Brasil, um dos motivos que justificam muitos professores de educação física escolar não terem em sua formação conteúdos relativos à inclusão e educação física adaptada é que foi somente a partir do Parecer nº215, de 11 de março de 1987, do Conselho Federal de Educação, que a disciplina Educação Física Adaptada foi sugerida para integrar o currículo dos cursos de graduação em Educação Física.

A terceira constatação de Rodrigues (2003), é a falta de professores de apoio para auxiliar na inclusão dos alunos nas aulas de educação física. Este apoio, quando acontece, é dado por professores que não são da disciplina, de modo genérico. Alguns tópicos gerais da inclusão podem ser ouvidos de um professor generalista, porém seria de melhor qualidade um auxiliar especialista, apto para analisar com clareza situações complexas da educação física, ajudando o professor a refletir e encontrar soluções para os desafios.

Por último, é possível notar que a educação física acompanha, naturalmente, a cultura escolar, que favorece a exclusão dos alunos que não se encaixam num modelo específico. Também é tendência nas propostas curriculares da educação física seguir a cultura desportiva e competitiva, favorecendo a exclusão dos alunos menos habilitados. A prática desportiva, quando empregada sem a observação por uma perspectiva pedagógica, desfavorece a inclusão, pois não valoriza as diferenças e traz, na mesma medida, satisfação e frustração aos alunos. É importante que os professores estimulem a cooperação, o trabalho em grupo, a solidariedade, o respeito e valorização das diferenças. Essa nova percepção não deve ser exclusiva dos professores de Educação Física, mas de todos os demais professores, familiares, profissionais da escola e gestão escolar. Sendo assim, o compromisso de inclusão do aluno com deficiência não é exclusividade do professor, mas da unidade escolar em geral.

Chicon, Mendes e Sá (2011) observaram que os alunos com deficiência, em praticamente todas as aulas de educação física, não participavam em conjunto com os demais colegas da turma, nos grupos que se formavam, acontecendo a mesma situação nos momentos de recreio. Os alunos com deficiência se reuniam entre si ou permaneciam isolados, refletindo e reproduzindo o que ocorria nas outras situações vivenciadas dentro da escola, ou seja, os demais alunos estariam demonstrando

possível naturalização ao fato de os colegas com deficiência não se integrarem nas atividades de aula e recreio, incorporando e reproduzindo a atitude dos professores e da rotina escolar, que os segregavam e os afastavam.

Alves e Duarte (2014) apontam em sua pesquisa três fatores fundamentais para a inclusão no cenário das aulas de educação física: 1) adaptação; 2) participação social; e 3) capacidade. A inclusão do aluno com deficiência deve ter como base o entendimento e compreensão do próprio aluno e isso vai depender das práticas vivenciadas durante as aulas de educação física, de modo a conferir ao aluno que ele se sinta pertencente e integrado ao grupo, com reconhecimento das suas potencialidades e capacidades. O sucesso da inclusão depende, também, da qualidade do convívio social, para assimilar os fatores positivos e negativos desse processo e permitir que o aluno com deficiência se sinta aceito pelo grupo.

O primeiro fator da pesquisa de Alves e Duarte (2014), a adaptação das aulas, sugere que o professor esteja capacitado para adequar as esferas pedagógica e metodológica e a escola adequar a parte estrutural e material, para que o aluno com deficiência tenha participação ativa e desenvolva suas potencialidades. Destaca-se que a responsabilidade de incluir o aluno com deficiência não fica exclusiva ao professor, mas é dever da unidade escolar em geral.

Outro aspecto que promove ao aluno com deficiência o sentimento de pertencimento ao grupo é participar das mesmas atividades que os colegas de sala. Em algumas atividades específicas o professor ou os colegas de classe podem atuar como tutores do aluno com deficiência, permitindo a realização das atividades e garantindo ao aluno com deficiência a participação e a percepção de inclusão na aula.

A adaptação dos materiais e a adaptação estrutural dos espaços onde acontecem as aulas surgem também como tópicos fundamentais para o sucesso no processo de inclusão nas aulas de educação física.

O segundo fator é a participação social, que é a convivência do aluno com deficiência com os demais alunos da escola. Essa participação é refletida na aceitação e na interação social dele com o grupo. A aceitação deriva da compreensão da deficiência pelos colegas, no qual o aluno com deficiência se sente aceito para participar das aulas junto com os colegas e recebe um tratamento semelhante aos demais, que o percebem e o ajudam nas suas dificuldades ou limitações.

O terceiro fator é a capacidade, ou seja, a sensação de perceber-se capaz de praticar as atividades da aula. A possibilidade de evidenciar suas habilidades ao

professor e colegas e a capacidade de executar as atividades da aula proporcionam ao aluno a sensação de estar incluído como integrante do grupo, na medida que o aluno com deficiência está realizando tarefas semelhantes a seus colegas sem deficiência.

No estudo de Chicon, Mendes e Sá (2011) foram observados dois alunos com necessidades educacionais especiais em uma turma de sexto ano. Um aluno com baixa visão e um aluno com Síndrome de Down (SD). O objetivo da pesquisa era analisar como acontecia o processo de inclusão desses alunos durante as aulas de educação física.

De acordo com os autores, a educação física pode ser um facilitador no processo de inclusão, oferecendo aos alunos experiências que vão além das práticas do cotidiano, porém citam Bracht (2009), o qual reitera que a educação física tem marcado em sua história a exclusão tanto da pessoa com deficiência, como do gordo, do lento, do menos habilidoso, das meninas, etc., para questionar se esse passado recente de discriminação pode dificultar o processo de inclusão nas aulas de educação física.

Os autores observaram que as aulas eram desenvolvidas especialmente com conteúdo esportivo (futebol, atletismo, voleibol, handebol) com rotina de vivência prática dessas modalidades, sendo comum a não participação de alguns alunos nas aulas, inclusive dos alunos com NEEs<sup>4</sup>.

Os autores identificaram o pouco valor dado ao componente curricular pelos alunos com NEEs e pela professora, de um modo que a educação física não seria significativa para a formação educacional do aluno, ao observar que a professora dava uma bola de basquete aos dois alunos e os instrua a ficar realizando arremessos na cesta ao lado da quadra. O aluno com baixa visão ficava pouco envolvido, pois praticar por todo o período de aula, sozinho, uma atividade que não o acrescentava nada, nem sequer o divertia, ou seja, não trazia significado, era enfadonho e ele logo se dirigia para outro espaço. Já o aluno com SD permanecia na atividade a maior parte da aula, especialmente pelo contentamento pessoal e interesse pela bola de basquete, já que sua deficiência o impedia de conceber uma postura crítica quanto à situação.

Mesmo a educação física sendo a aula preferida do aluno SD, considerando que o aluno não se relacionava com os colegas e não recebia orientações da

---

<sup>4</sup> Termo utilizado pelos autores: Chicon, Mendes e Sá (2011).

professora, o autor pondera se o aluno, de fato gostava da aula de educação física ou se era aquele momento do dia vivenciado em que ele tinha a liberdade de pegar a bola e se divertir pela repetição de movimentos, já que nos outros momentos e espaços da escola a inclusão também não acontecia e o brincar não era possível.

O aluno com baixa visão também dizia gostar das aulas de educação física, mas pouco usufruía das práticas da disciplina, pois frequentemente pedia à professora para ir à sala de apoio pedagógico. No entanto, as estratégias pedagógicas e o planejamento em equipe do professor da disciplina com o professor especialista ajudavam o aluno a demonstrar bom rendimento nas demais disciplinas, trabalho conjunto que não acontecia com a professora de educação física.

Mesmo sem uma estruturação dos conteúdos, os alunos sem deficiência tinham a oportunidade de aprender entre si por meio de trocas de experiência, sendo que um aluno ensinava aos demais determinados gestos técnicos, porém isso era negado aos alunos com deficiência.

Embora algumas vezes o aluno com baixa visão se juntasse ao grupo de meninas para jogar vôlei, uma grande barreira atitudinal nesse contexto de aula acontece no momento que não existia interação entre os dois alunos com NEEs, tampouco com os demais colegas da turma, visto que os relacionamentos sociais auxiliam no aprendizado dos alunos e que a interação e o compartilhamento são essenciais no desenvolvimento pessoal e social, transformando a realidade dos envolvidos (VYGOTSKY, 1991).

O autor percebe que essas situações de exclusão nas aulas de educação física eram causadas pelos procedimentos da professora, como por exemplo, em situações que um colega se achegava ao aluno SD para jogar junto e era impedido pela professora que dizia que a bola era só dele, que não o atrapalhasse. Ou, ao entregar a bola para o aluno de baixa visão, dizia para ele brincar com sua própria bola para não se machucar.

Essa proteção acarreta uma forma de segregação, quando, ao contrário a professora poderia incentivá-los a participar em conjunto com os demais alunos para que estes os reconhecessem e valorizassem suas participações. Esses momentos nos quais os professores adotam atitudes inadequadas demonstram, não somente a falta de esclarecimento e capacitação da comunidade escolar, mas da sociedade de forma geral (CARVALHO, 2006).

No âmbito escolar, a educação física não é uma possibilidade ou disciplina optativa, mas é reconhecida como um direito de todos os alunos. Assim a participação dos alunos com deficiência é apenas aparente e ilusória, pois, na verdade esses alunos não recebem falta no diário de classe mesmo estando, na maioria das aulas, ausentes.

Rodrigues (2006) afirma que simplesmente dispensar o aluno com deficiência das aulas de educação física ressalta o quão difícil é o processo de inclusão, pois a própria família e gestão escolar aprovam a dispensa, só informando o professor posteriormente. O professor, comumente, se sente até aliviado, pois entende que sua formação e capacitação estão aquém do exigido para atuar com esses alunos. Isso demonstra a desvalorização da educação física, pois, comparando com as demais disciplinas, nenhum aluno é dispensado porque encontra dificuldades de aprendizagem. Ao contrário, o recurso é que se estimulem as oportunidades de aprendizagem nas mesmas.

Não basta meramente adaptar as aulas de educação física para que ela se torne inclusiva aos alunos com necessidades especiais educacionais, mas assumir uma concepção de educação na qual os métodos, conteúdos e objetivos prestigiem a diversidade humana e contemplem a formação de uma sociedade em que todos os seus setores sejam inclusivos (CHICON, 2005).

Já Soler (2005), discute a pedagogia cooperativa como uma possibilidade para que as aulas de educação física sejam mais inclusivas, proposta preconizada por Brotto (1995). Segundo o autor, a elaboração de novos jogos e a participação intensa de todos os alunos, podendo vivenciar e explorar todas as suas capacidades e potencialidades, percebendo suas dificuldades, proporciona aos alunos, com deficiência ou não, participar e oportunizar a experimentação de suas habilidades, explorando seus limites. Considerando uma aula em que os conteúdos sejam significativos e preocupados com a diversidade, os meios para que isso ocorra também devem ser diversificados, logo a presença sistematizada da dimensão conceitual pode ser percebida, também, como mais uma alternativa, refletindo uma atitude e inquietação do professor em assumir uma conduta mais efetiva frente à inclusão educacional.



## **8 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa é a prática primordial da ciência. Toda pesquisa tem por objetivo perceber e compreender os fatos estabelecidos em determinada realidade, bem como proporcionar uma aproximação e entendimento da realidade investigada. A pesquisa científica é produto de uma investigação meticulosa, efetuada com intuito de resolver um problema, mediante procedimentos científicos (FONSECA, 2002; GOLDENBERG, 2004; GIL, 2002).

Esta pesquisa tem por objetivo geral verificar o entendimento do professor de educação física sobre o processo de inclusão e como ele pensa a estruturação, isto é, o planejamento e as práticas de suas aulas, a partir deste conceito. Para tanto, configuram-se como objetivos específicos: investigar a compreensão dos professores de educação física sobre o impacto das políticas públicas de inclusão no Sistema Educacional do município e como isso interfere em suas aulas, tendo como base as OCSCS; investigar e analisar outros fatores que influenciam e interferem na prática destes professores.

Quanto à natureza, a pesquisa é denominada aplicada, pois produz conhecimentos para execução prática, conduzindo a respostas de problemas específicos, tratando interesses e realidades locais.

Quanto à abordagem do problema a pesquisa é qualitativa, na qual o objeto de pesquisa é a prática do professor, sendo fundamental a análise desse fenômeno e a atribuição de significado. Observa-se a ligação dinâmica entre os sujeitos e o mundo real, ou seja, um elo inseparável do mundo objetivo e a abstração do sujeito que não se descreve em números. O foco está na percepção e no esclarecimento da dinâmica das relações sociais, numa perspectiva da realidade que não pode ser quantificada. No entanto, o cientista não pode desvirtuar a pesquisa, permitindo a influência de seus pré-conceitos e convicções ou elaborando juízos.

A pesquisa é exploratória, visto que esse tipo de pesquisa tem como propósito garantir maiores informações sobre o tema delimitado para investigação, oferecendo significação e delimitação do assunto. Os estudos exploratórios têm por objetivo ampliar o conhecimento do pesquisador sobre o tema investigado, elaborar hipóteses, estabelecer conceitos e prioridades para pesquisas futuras, baseado em temas considerados urgentes pelas pessoas envolvidas no campo de estudo escolhido.

Quanto aos procedimentos, levantei, extraí e estabeleci conceitos por meio da revisão de literatura, para verificar se e onde esses conceitos estão descritos nas OCSCS e no plano de ensino do professor, cruzando essa verificação dos documentos com a análise do discurso dos professores, realizada por meio de entrevista, confrontados com a revisão de literatura.

O produto deste estudo é um *e-book* com propostas de práticas pedagógicas inclusivas. A intenção é que o *e-book* seja compartilhado e outros professores possam acessar e contribuir com novas sugestões de atividades.

Minha análise de dados se deu pela análise de conteúdo. Segundo Franco (2008), a análise de conteúdo tem seu início por meio da ‘mensagem’, que pode ser verbal (oral ou escrita), gestual, documental, entre outros.

O objetivo principal da análise de conteúdo é o tratamento tanto do conteúdo das mensagens, como das expressões desse conteúdo, pois essa mensagem é carregada de um significado e um sentido de um modo que as diversas formas que o sujeito se insere no texto, obrigatoriamente, correspondem com as representações que o sujeito tem de si mesmo e circunstâncias contextuais próprias.

A análise de conteúdo permite o acesso a variados conteúdos, que estão explícitos ou não em um texto, evidenciando indicadores que permitem fazer inferências sobre os diversos elementos da comunicação.

De acordo com Franco (2008), toda comunicação é constituída por cinco tópicos: fonte, processo codificador, mensagem, processo decodificador e receptor. Associadas a cinco questões: Quem? Por quê? O quê? Com que efeito? Para quem?

‘Quem’ diz a mensagem é a fonte, ‘por quê’ diz a mensagem se refere ao processo de codificação, ‘o que’ a fonte diz é propriamente a mensagem, ‘com que efeito’ se refere ao processo decodificador e ‘para quem’ é o receptor da mensagem.

Uma análise de conteúdo orientada a ‘quem fala?’ investiga o sujeito que emite a mensagem, ou seja, a partir da mensagem, procura-se determinar características de quem fala ou escreve, seja quanto à sua personalidade, comportamento verbal, valores, universo semântico, características ou outras. Neste caso, percebe-se a hipótese de que a mensagem exprime e representa o emissor. Frente a este objetivo faz-se inferências do texto ao emissor da mensagem.

Ao direcionar seu estudo para o ‘por quê?’ o pesquisador se questiona sobre os objetivos da comunicação, sejam explícitos ou implícitos. Analisar a finalidade é

novamente orientar-se para o emissor, mas no sentido de captar as finalidades com que emite uma determinada mensagem, sejam eles manifestos ou ocultos.

Quando uma pesquisa utilizando análise de conteúdo se dirige à questão para dizer ‘o quê’?, o estudo se direciona para as características da mensagem propriamente dita, seu valor informacional, as palavras, argumentos e ideias nela expressos. É o que constitui uma análise temática.

Ao focalizar o “com que efeito?” o pesquisador procura identificar e descrever os resultados efetivos da comunicação.

Os objetivos de uma pesquisa em análise de conteúdo também podem orientar-se ‘a quem?’ se dirige a mensagem. Neste caso a investigação focaliza o receptor, procurando inferir as características deste, a partir do que lê ou ouve. Indicadores e características da mensagem originam inferências sobre quem a recebe.

De acordo com as características esclarecidas por Franco (2008), este estudo irá focar a análise de conteúdo no tópico específico da ‘mensagem’, ou seja, as palavras, expressões e temas da fala do entrevistado e as ideias que possam estar ali expressas.

### **8.1 O campo**

A pesquisa foi realizada no município de São Caetano do Sul, localizado na Região do Grande ABC, que é parte da Região Metropolitana do Estado de São Paulo. De acordo com último Censo IBGE, realizado em 2010, foi verificado que o município tinha uma população de 149.263 habitantes, porém a estimativa de população em 2018 é de 160.275 pessoas. Com uma área territorial de 15,331 km<sup>2</sup>, a densidade demográfica é de 9.736,03 hab./km<sup>2</sup>. Economicamente possui um PIB per capita de R\$84.177,85, sendo que, em 2015, o salário médio mensal dos trabalhadores formais era de 3.9 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 77.5%. Ambientalmente, a cidade apresenta 100% de domicílios com tratamento de esgoto sanitário adequado, ficando na primeira posição quando comparada com as outras cidades do Estado. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 97,4% e taxa de alfabetização é de 99,67% (IBGE, 2010).

O ensino regular conta com 16 Escolas Municipais Integradas (EMI), que oferecem Educação Infantil em período integral, 22 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), 03 creches conveniadas, 20 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), 07 delas oferecendo ensino em tempo integral, 03 com Ensino

Fundamental e Médio, além de 10 escolas estaduais que oferecem cursos de ensino médio (SÃO CAETANO DO SUL, 2018).

As matrículas no ensino fundamental totalizavam 20.757 alunos em 2017. Os docentes no Ensino Fundamental totalizam 1.260 professores (IBGE, 2015), sendo 96 professores de educação física.

O estudo de Garcia (2017) detalha o sistema de ensino do município de São Caetano do Sul:

<b>Características da rede de ensino</b>	<b>Estrutura</b>
Número de escolas	61
Escolas de ensino infantil	41
Escolas de ensino fundamental I e II (Médio, EJA e EPT)	20
Número total de alunos	17.265
Número de alunos educação infantil	5.703
Número de alunos ensino fundamental	11.562
Número de alunos com deficiência (público-alvo)	440
Número de alunos com deficiência EF I, II, Médio, EJA e EPT	328
Número de alunos com deficiência educação infantil	112
Total de professores na rede	1569
Total de professores especialistas	56
Auxiliares de Primeira Infância (na educação infantil)	616
Cuidadores	100
Estagiários	56
Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)	16
Instrutores de LIBRAS	2

**Quadro 2:** Características da rede de ensino de São Caetano do Sul (GARCIA, 2017)

Considero importante ressaltar que o município conta com a Fundação Municipal Anne Sullivan – FUMAS, que desde 2009, com o apoio da Secretaria de

Educação - SEEDUC, passou a ser responsável pelo Programa de Inclusão Educacional no município, objetivando o atendimento dos alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, matriculados na rede municipal, e dando suporte às escolas. Em 2012 com ingresso das Professoras Especialistas em Inclusão, a FUMAS organizou e executou cursos de formação com orientações para a atuação desses profissionais na rede regular, com supervisão e acompanhamento da Equipe de Inclusão desta Fundação (SÃO CAETANO DO SUL, 2018).

## **8.2 Delimitação do campo e critérios de seleção**

Para delimitação do campo optei por identificar no Sistema Educacional do município escolas que tivessem em funcionamento o ensino fundamental de sexto a nono ano, pois pretendia selecionar para a entrevista dois professores de educação física, sendo um professor que leciona para o sexto ano e um professor que leciona para o nono ano. Isso deve-se ao fato de que uma amostragem nesses diferentes anos, no início (6º ano) e no final (9º ano) dos anos finais do ensino fundamental, pode permitir uma visão mais geral no campo estudado.

A escolha de apenas uma escola resulta numa amostragem representativa do conjunto de escolas do município de São Caetano do Sul, podendo dar indícios do que acontece no âmbito geral, pois os professores que estão lidando com os alunos de inclusão, deveriam, em tese, ter um conhecimento necessário para incluir não só esses alunos, mas todos os alunos em geral.

Selecionei a escola na qual a pesquisa foi realizada a partir dos seguintes critérios: a) escola que ofereça o ensino fundamental de sexto a nono ano; b) verificação do número total de alunos de inclusão no Sistema Educacional do município; c) A escola com o maior número de alunos de inclusão; d) O professor que leciona para o sexto ano diferente do professor que leciona para o nono ano.

De acordo com meu critério para selecionar a escola, a escolha se daria pela escola com maior número de alunos de inclusão, porém a primeira opção foi descartada, pois os professores não aceitaram participar da pesquisa, com a alegação de também estarem envolvidos com a pesquisa acadêmica.

Assim, a escola selecionada se deu na segunda opção, isto é, a segunda escola do município com maior número de alunos de inclusão. A escola selecionada possui

35 alunos de inclusão, sendo 9 alunos no Ensino Fundamental Anos Finais, durante o ano de 2018.

Com relação ao critério de selecionar dois professores diferentes que lecionam em turmas diferentes, um no sexto ano e outro no nono ano, a escolha deve-se ao fato de proporcionar visões diferenciadas de como a proposta de inclusão está sendo desenvolvida nesses diferentes anos, bem como o processo no transcorrer dos anos, ou seja, no início e final do Ensino Fundamental Anos Finais.

Segundo os dados cedidos pela Secretaria de Educação do município, dentre as vinte escolas de Ensino Fundamental, no qual este estudo está focalizado, no total são 390 alunos de inclusão matriculados.

### **8.3 Sujeitos**

Os sujeitos dessa pesquisa se constituíram por professores que ministram aulas de educação física no campo escolhido. A partir da escola selecionada, os professores de Educação Física que participaram da pesquisa foram selecionados levando-se em conta os seguintes critérios: 1) aceitar voluntariamente participar da pesquisa. 2) estar lecionando a disciplina em sua escola sede, no ano 2018, entre o sexto e nono ano do ensino fundamental. 3) ministrar as aulas para um ou mais alunos público alvo da educação especial, regularmente matriculados na escola.

### **8.4 Procedimentos de coleta de dados**

Para atingir o objetivo desta pesquisa, este estudo foi realizado em cinco fases.

Na primeira fase, busquei na revisão bibliográfica e artigos científicos elementos que fazem referência ao tema inclusão e o processo de inclusão no sistema educacional. Isso foi feito por meio de uma leitura crítica e fichamento dos textos, em que procurei identificar em quais momentos e quais os significados que são atribuídos a estes processos quando citados nos escritos. A leitura de todo o referencial teórico possibilitou fixar alguns indicativos conceituais.

Na segunda fase, após o levantamento dos conceitos, foi possível a leitura das OCSCS, para verificar se esses conceitos estão descritos e caracterizados.

Nesse sentido, na terceira fase, estabeleci dois temas *a priori*, advindos da literatura, que conceituam as diferentes compreensões de inclusão que os professores possam ter.

Estes temas são: 1) Compreensão do conceito de Inclusão, com o objetivo de identificar o entendimento que os professores possuem sobre a inclusão; 2) A inclusão nas escolas de São Caetano, com objetivo de verificar qual o conhecimento do professor em relação às propostas de inclusão do município.

Também estabeleci três temas pertencentes à área específica de educação física e relacionados à inclusão, também definidos *a priori* por meio da revisão de literatura.

Esses temas são: 1) A formação profissional do professor, com objetivo de verificar as dificuldades que os professores podem apresentar sobre as questões de inclusão ante sua formação e posterior capacitação, ou seja, se julgam-se especificamente qualificados para o atendimento dos alunos com deficiência; 2) Inclusão na educação física (planejamento), com objetivo de verificar se e como os professores estruturam e planejam suas aulas pensando nas questões de inclusão; 3) Inclusão na educação física (práticas pedagógicas), com objetivo de verificar se os professores consideram que conseguem efetivamente atingir os objetivos planejados.

Na quarta fase elaborei um roteiro de entrevista (instrumento de coleta de dados) levando em consideração os temas já pré-estabelecidos na revisão de literatura e observação das OCSCS. O instrumento constou de perguntas abertas nas quais, a partir das respostas dos professores, fosse possível atingir os objetivos propostos.

Dentre os tipos de entrevista, optei pela entrevista semiestruturada, pois segundo Manzini (2003), esse tipo de entrevista oferece segurança ao jovem pesquisador ao entrevistar, devido ao fato de haver um roteiro com perguntas abertas que auxiliam na organização da coleta de informações.

A entrevista semiestruturada possui as seguintes características: a entrevista se inicia a partir de um roteiro prévio, com perguntas abertas que contemplem os objetivos esperados; o roteiro é dividido por temas; por meio do roteiro o pesquisador se organiza para o processo de interação com o entrevistado; o entrevistador pode acrescentar perguntas para aprofundar o conteúdo das informações; a ordem das perguntas do roteiro não precisa ser rigorosamente seguida, pois o processo de interação verbal deve ser flexível; o roteiro irá propiciar uma base de comparação entre as perspectivas dos diversos entrevistados (MANZINI, 2003).

Este instrumento, antes de ser aplicado ao grupo de professores sujeitos desta pesquisa, foi pré-testado para que pudesse ser validado, com o objetivo de identificar

possíveis inconsistências nas perguntas ou no formato, até se chegar a uma versão final. Após a aplicação da pré-testagem as perguntas do roteiro foram revistas e organizadas de forma a cumprir os objetivos da pesquisa (apêndice A).

Para realizar as entrevistas, em princípio, dei ciência ao diretor da escola por meio de uma carta de apresentação para autorização da entrevista (Anexo A). A coordenadora do Ensino Fundamental também foi informada no mesmo dia. Na sequência entrei em contato por telefone com os dois professores, expliquei os objetivos da pesquisa e, com o aceite dos professores, marcamos uma data para realizar as entrevistas.

Assim, realizei, individualmente, as duas entrevistas com os dois professores, um professor do 6º ano e um professor do 9º ano, a partir de um roteiro de entrevista, no sentido de garantir informações que pudessem ser comparadas e analisadas posteriormente. As entrevistas foram consentidas e autorizadas por meio do preenchimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B). As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para organização e análise. Considero importante frisar que os professores entrevistados estavam à vontade e expressaram o que realmente pensavam, sem constrangimento. A entrevista do P1 foi realizada em uma “janela” do professor, na sala dos professores. A entrevista do P2 foi realizada em uma sala de aula, num período anterior ao horário de aula.

O quadro abaixo descreve a data e duração de cada uma das entrevistas:

Participante	Data da Entrevista	Duração (minutos)
P1	09/10/2018	48
P2	11/10/2018	42

**Quadro 3:** Data e duração das entrevistas

A quinta fase se deu a partir da análise e discussão das entrevistas realizadas com os professores confrontados com a revisão de literatura.

Por fim, o resultado foi a elaboração de um produto em formato *e-book*, focado em propostas e perspectivas de práticas pedagógicas inclusivas para as aulas de educação física. Este produto servirá para contribuir no aperfeiçoamento dos professores e suas práticas pedagógicas, bem como auxiliar os professores em como atingir os alunos em relação às questões inclusivas.



### **8.5 Procedimentos de análise da pré-testagem**

A pré-testagem não foi realizada no campo de investigação, mas na própria escola que eu leciono, pois esta não foi considerada uma opção de escolha para a pesquisa, para assim evitar a contaminação dos dados. A entrevista foi realizada com dois professores e a análise das respostas dos professores serviu para verificar e ajustar o instrumento de coleta de dados e observar se os objetivos propostos aparecem nas respostas dos professores para que as categorias de análise pudessem ser respondidas na entrevista futura.

As respostas dos professores foram transcritas e a pré-testagem se mostrou satisfatória, pois proporcionou avaliar os temas, visto que as respostas dos professores contemplaram os objetivos estabelecidos. A estruturação das perguntas validou o instrumento, com ressalvas na formulação de algumas perguntas, ou seja, algumas perguntas que apresentaram falhas ou foram repetitivas foram reformuladas.

Em relação à caracterização do professor, verifiquei na fala dos professores uma diferenciação sobre como o processo de inclusão pode ser diferente de uma escola para a outra e acrescentei as perguntas “Você já lecionou em outras escolas e outras redes de ensino?” e “Você percebeu diferenças entre as escolas?”

Em relação ao tema Inclusão, as perguntas, antes separadas, “qual o seu entendimento sobre educação especial?” e “qual o seu entendimento sobre educação inclusiva?” foram ajustadas e refeitas na mesma questão. Verifiquei que, quando perguntado em separado, houve certa dificuldade de definição dos termos Educação Especial e Educação Inclusiva. Perguntar sobre os conceitos na mesma frase possibilitou aos professores entrevistados expressar melhor seus entendimentos.

Em relação ao tema Inclusão na educação física (práticas pedagógicas), acrescentei a pergunta “você vê diferenças entre a participação dos alunos de sexto e nono ano?”, pois essa diferenciação foi verificada tanto na revisão de literatura quanto na fala dos professores.

Neste mesmo tema acrescentei a pergunta “Você encontra alguma restrição ou influência negativa da família ou do próprio aluno em participar das aulas de educação física?”, pois a temática foi mencionada pelos professores como um dos aspectos relevantes que influenciam no processo de inclusão e anteriormente verificada na revisão bibliográfica.

Também acrescentei a pergunta “E se o professor especialista tivesse formação em educação física?”, por verificar na fala dos professores uma dificuldade dos especialistas em auxiliá-los nas aulas.

Em relação ao tema “A formação profissional do professor”, formulei novas perguntas incorporando o conceito da experiência como fator relevante em sua prática profissional, por exemplo: “Faça um comparativo entre a sua formação e a sua experiência. Qual a intensidade da interferência da formação e da experiência em suas práticas?”

As perguntas sobre compreensão do conceito de inclusão também foram separadas para melhor posterior análise de como os professores percebem o conceito de inclusão de modo geral na sociedade e a inclusão no âmbito escolar e nas aulas de educação física.

E assim defini o roteiro final de entrevista (apêndice A).

### 8.6 Procedimento de análise

Sendo assim, após realizar a análise das entrevistas – categorização dos dados (FRANCO, 2008) – os 5 temas propostos *a priori* transformaram-se em 7 categorias definidas *a posteriori*, descritas no quadro abaixo:

CATEGORIA	OBJETIVO
<b>1 - A formação profissional do professor</b>	Analisar a percepção dos professores sobre as questões de inclusão abordadas durante a sua formação e posterior capacitação e a relação com a qualificação para o atendimento dos alunos de inclusão.
<b>2 - A experiência profissional do professor</b>	Analisar como a experiência e vivência dos professores podem ser fatores determinante na sua prática.
<b>3 – O conceito de Inclusão</b>	Identificar o entendimento que os professores possuem sobre o conceito de inclusão.

<b>4 - Inclusão no ensino regular e nas aulas de educação física.</b>	Analisar a percepção dos professores sobre a inserção dos alunos com deficiência no ensino regular e a participação em suas aulas.
<b>5 - Inclusão nas escolas de São Caetano</b>	Analisar a percepção do professor sobre a efetividade das propostas de inclusão nas escolas do município.
<b>6 - Inclusão na educação física (do planejamento à avaliação)</b>	Analisar se e como os professores planejam suas aulas ponderando as questões de inclusão e os métodos de avaliação.
<b>7 - Inclusão na educação física (práticas pedagógicas)</b>	Analisar se os professores consideram que conseguem, por meio de suas práticas, atingir os objetivos planejados.

**Quadro 4:** Categorias de análise

Dentro das 7 categorias analisadas foi possível verificar 22 fatores que influenciam, de acordo com a fala dos professores entrevistados, no desenvolvimento de suas aulas.

A categoria 1 denominada “A formação profissional do professor” foi dividida em 4 subcategorias de análise: 1.1) Educação Especial/Educação Inclusiva/Educação Adaptada; 1.2) Importância de uma disciplina que aborde o tema inclusão; 1.3) Estágio e atuação durante a graduação; 1.4) A competência ao término da graduação.

A categoria 4 “Inclusão no ensino regular e nas aulas de educação física” foi dividida em 6 subcategorias: 4.1) Inclusão no ensino regular; 4.2) Inclusão ante o modelo de ensino tradicional; 4.3) A Educação Física como facilitadora da inclusão; 4.4) Os alunos com deficiência nas aulas de educação física; 4.5) Os conteúdos da educação física; 4.6) A superproteção.

A categoria 5 “O processo de inclusão nas escolas de São Caetano” foi dividida em 3 subcategorias: 5.1) A diferença entre as escolas; 5.2) O preparo, adaptação e envolvimento da escola; 5.3) A informação sobre os alunos.

A categoria 6 “Inclusão na educação física (do planejamento à avaliação)” foi dividida em 3 subcategorias: 6.1) O planejamento; 6.2) A avaliação dos alunos com e sem deficiência; 6.3) O professor especialista.

A categoria 7 “Inclusão na educação física (práticas pedagógicas)” foi dividida em 4 subcategorias: 7.1) A exclusão nas aulas; 7.2) A recepção dos alunos que não têm deficiência; 7.3) A diferença entre as aulas no 6º e 9º ano; 7.4) Estratégias para incluir.

Segue o quadro descritivo das subcategorias de análise:

1 - A formação profissional do professor	1.1 Educação Especial/Educação Inclusiva/ Educação Adaptada		1.2 Importância de uma disciplina que aborde o tema inclusão	1.3 Estágio e atuação durante a graduação	1.4 A competência ao término da graduação	
2 - A experiência profissional do professor						
3 - O Conceito de Inclusão						
4 - Inclusão no ensino regular e nas aulas de educação física	4.1 Inclusão no ensino regular	4.2 Inclusão ante o modelo de ensino tradicional	4.3 A Educação Física como facilitadora da inclusão	4.4 Os alunos com deficiência nas aulas de educação física	4.5 Os conteúdos da educação física	4.6 A superproteção
5 - O processo de inclusão nas escolas de São Caetano	5.1 A diferença entre as escolas		5.2 O preparo, adaptação e envolvimento da escola		5.3 A informação sobre os alunos	
6 - Inclusão na educação física (do planejamento à avaliação)	6.1 O planejamento		6.2 A avaliação dos alunos com e sem deficiência		6.3 O professor especialista	
7 - Inclusão na educação física (práticas pedagógicas)	7.1 A exclusão nas aulas	7.2 A recepção dos alunos que não têm deficiência		7.3 A diferença entre as aulas no 6º e 9º ano		7.4 Estratégias para incluir

**Quadro 5:** Subcategorias de análise

## 8.7 DISCUSSÃO

Os dados a seguir apresentam a caracterização dos professores entrevistados. Utilizei a letra P para me referir ao professor e atribuí um número para garantir sigilo em relação à identidade dos participantes.

Professor	Idade	Ano da formação acadêmica	Tempo de atuação na docência (anos)	Tempo de atuação no EF 6º a 9º ano (anos)	Tempo de atuação na rede de SCS (anos)
P1	33	2005	13	8	10
P2	35	2005	11	7	5

**Quadro 6:** Caracterização dos professores

### **Categoria 1 - A formação profissional do professor**

#### **1.1 Educação Especial/Educação Inclusiva/ Educação Adaptada**

Um dos professores entrevistados disse que não teve, durante o curso de graduação, uma disciplina que abordasse a temática sobre Educação Especial.

P1: Não tive educação especial não. Tive só educação física adaptada. Era bem dividido entre teórico e prático, falava sobre cadeirantes, de autista, algumas deficiências que eram originadas de espasmos, mas sobre inclusão, não. Era tudo dentro da educação física adaptada.

Do mesmo modo, o outro professor relatou que a Educação Inclusiva também não foi um tema versado em sua formação:

P2: Não, educação inclusiva especificamente, não. A gente falava do adaptado mesmo. A gente teve estágio na APAE e em outras escolas voltadas para o público de inclusão, mas educação física inclusiva não foi falado nesse tema. Acho que esse termo não existia porque é muito novo.

Chicon (2005) destaca que um dos aspectos significativos na formação acadêmica do professor se refere ao fato dele ter cursado ou não a disciplina Educação Física Adaptada. De acordo com o autor, a partir da Resolução nº215, em março de 1987, ou seja, somente no final da década de 1980, a Educação Física Adaptada, como disciplina que abrange conteúdos referentes às pessoas com deficiência, passou a fazer parte dos currículos universitários.

Duarte e Lima (2003) afirmam que são exíguos os materiais didáticos que abordam meios de trabalho com as pessoas com deficiência, especialmente na língua portuguesa, pois só a partir da década de 1990 a disciplina Educação Física Adaptada foi incorporada ao currículo dos cursos superiores.

Rodrigues (2003) frisa que as disciplinas dos cursos superiores apresentam conteúdos generalistas, desassociadas da compreensão de inclusão. A temática é dedicada a descrever as deficiências e modalidades adaptadas específicas para cada deficiência, mas não associa com estratégias e metodologias que possam ajudar o professor na aplicação dos princípios de inclusão em suas práticas.

O estudo de Fiorini (2011) mostrou que não houve predomínio na resposta dos professores sobre a relação entre a disciplina Educação Física Adaptada e a capacitação para atuar diante da inclusão. 56% dos professores entrevistados afirmam que a disciplina não capacita os professores, contra 44% que afirmam que sim, capacita. No entanto, a grande maioria, 80% dos professores afirmam que os cursos e capacitações posteriores nas áreas, tanto de Educação Física Adaptada quanto Inclusão Escolar, capacitam o professor para atuar com alunos com deficiência.

O discurso dos professores desta pesquisa, bem como os diversos estudos mencionados, nos leva a concordar com Darido (2014) que evidencia como é de suma importância para os professores que estão em formação, uma disciplina que trate sobre o tema inclusão, pois segundo os próprios professores, as disciplinas mais importantes são aquelas em que eles possam vivenciar experiências na prática.

## **1.2 Importância de uma disciplina que aborde o tema inclusão**

Os dois professores concordam que seria importante uma disciplina que tratasse sobre a temática educação especial e educação inclusiva no curso superior e que somente a educação física adaptada não foi suficiente para prepará-los para atuar com todos os alunos.

P2: Eu acho que tem que ter sim, claro, porque o aluno vai ser um futuro professor e ele precisa passar por esse processo para entender como ele vai trabalhar com uma sala que tem um ou mais alunos com necessidades, sejam necessidades motoras ou emocionais. Então precisa ter sim, porque nós vamos conviver, nós vamos ter contato com esses alunos. Esse tema tinha que ser obrigatório antes de eles estarem com a gente. Temos que ter uma base antes, porque a gente sai da faculdade com uma base, mas não adianta ficar só nisso. Eu não tive libras na faculdade, então tive que aprender depois, até com a vivência com esses alunos. Eu fiz estágio, dei aula para criança com síndrome de down, então a hora que eu tive contato com síndrome de down foi tranquilo, mas tem muita coisa que eu tive que ir adquirindo depois. Fazer curso, fazendo palestras, até na convivência com alunos de inclusão para aprender. É muito amplo e você vai encontrar de tudo.

Aguiar e Duarte (2005) afirmam que, culturalmente, os cursos de graduação estão priorizando, na formação do professor, o ensino de conteúdos das disciplinas com especificidades técnico-desportivas, ou seja, com uma maior valorização dos treinamentos desportivos e menor aplicação das disciplinas pedagógicas.

Seabra Júnior (2006) destaca que as vivências nas aulas de educação física nas escolas, atualmente têm sua ênfase no aperfeiçoamento das capacidades físicas e melhoria das habilidades esportivas, pois são carregadas de influência das concepções culturalmente esportivistas, que valorizam o desempenho e a aptidão física, o corpo perfeito, mas ignoram os princípios sociais, cognitivos e afetivos.

Daólio (1994) defende que a transformação da prática dos professores é dificultada pela falta de fundamentos teóricos dos professores, pois no currículo das faculdades prevalecem as disciplinas de caráter técnico-desportivo.

A formação profissional eminentemente esportiva ocorrida nas décadas de 70 e 80 homogeniza o grupo (professores de educação física) na medida em que passa a eles uma determinada visão a respeito de Educação Física [...] A prática profissional do grupo é, de uma maneira ou de outra, balizada pelo esporte. Alguns professores, explicitamente, colocaram que o objetivo é ensinar habilidades esportivas a fim de selecionar os alunos mais aptos para participarem das equipes da escola (DAÓLIO, 1994, p. 183).

No entanto, Darido (2014) cita a pesquisa de Lawson (1990), que analisou os currículos de 240 universidades de educação física e verificou que as disciplinas direcionadas à prática diminuíram em 50%, enquanto que as disciplinas focadas no teórico-pedagógico tiveram um acréscimo de 500%.

Essa diferenciação é identificada por Darido (1995), observando dois tipos de currículos na formação do profissional de educação física: o tradicional-esportivo, predominante nas instituições privadas, voltado às disciplinas práticas e ensino das habilidades esportivas, isto é, o saber fazer para ensinar; e o científico, predominante das instituições públicas, focado na produção do conhecimento, no aprender a ensinar, no qual os recursos para entendimento do processo ensino-aprendizagem são facilitados pelo conhecimento teórico.

O autor revela que a formação científica do professor se mostra mais engajada com o processo de inclusão dos alunos nas aulas de educação física escolar, isto é, os professores usam estratégias para alcançar todos os alunos, inclusive os dispensados, que ao menos assistem às aulas, e demonstram incômodo com as dificuldades da escola, como a disposição de espaços adequados ou a falta de materiais. No entanto, estes mesmos professores tinham dificuldades em aliar os



conhecimentos científicos, o discurso e a prática, visto que, enquanto o discurso dizia que estratégias eram utilizadas para que todos os alunos fossem incluídos, a prática revela que os professores continuam utilizando somente uma parte da diversidade de experiências que a cultura corporal tem a oferecer, focando as aulas nos quatro esportes tradicionais: futebol, voleibol, basquete e handebol.

A dificuldade que os professores têm quanto à resistência em variar os conteúdos das aulas para além dos esportes tradicionais, como futebol, voleibol, basquete e handebol, e aplicar conteúdos diferenciados está no fato de a maioria dos professores trazerem consigo as experiências esportivas vivenciadas antes do início da graduação. Por isso é importante que os cursos superiores ofereçam uma série de oportunidades de vivências da cultura corporal, pois as experiências anteriores, juntamente com as experiências durante a graduação vão balizar as escolhas dos conteúdos, das modalidades e dos métodos de ensino dos futuros professores (DARIDO, 2014)

### **1.3 Estágio e atuação durante a graduação**

Uma melhor qualificação do futuro professor está relacionada, segundo os professores entrevistados, com a atuação com alunos especiais já durante o período da graduação.

P1: A faculdade me preparou, mas não muito não. Foi mais na experiência. Eu gostaria que fosse como é no fundamental que você faz estágio. Eu senti falta de fazer estágio no atletismo, no basquete, que são as modalidades que mais tem pessoas nessa situação. Então senti muita falta de um estágio com esse público, talvez por isso eu acredito que não tenha sido suficiente. Mas também eu acho que tinha que ter um curso preparatório só para isso. Pra falar só sobre esse tema, porque abrange muita coisa. Você tem que praticar, tem que ter mais atividades, mais práticas, vivências, é muito importante. O estudo teórico tem que ter sempre, mas com o deficiente você tem que ter o dia a dia com aquela pessoa.

P2: Eu acho que na faculdade você precisa ter estágio com crianças de inclusão. Não é só você dar aula numa escola que tenha um aluno, dois alunos de inclusão. Você precisa ter contato com um público grande porque você vai vivenciar situações x depois que você se formar. Então precisa disso, a gente precisa ter palestras, vivências de outros professores, trabalhar com isso já na própria faculdade. Porque é um assunto super atual e a gente precisa ter informação sobre isso.

A pesquisa de Darido (2014) mostrou que os professores veem como vantajosa uma maior diversidade de atividades práticas, englobando as diversas modalidades e práticas de ensino dentro do estágio, o que permite vivenciar as dificuldades que irão enfrentar em situações reais de ensino.

Com o acompanhamento de um professor experiente, os futuros professores poderiam experimentar a realidade dos momentos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar desde o princípio do processo de formação profissional. Antigos e futuros professores analisariam os conteúdos, estratégias e procedimentos metodológicos, por exemplo, que deram certo e corrigir os erros que julgaram ter acontecido, além de discutir sobre as facilidades e dificuldades que se apresentaram na prática de ensinar.

Betti e Betti (1996) sugerem a “prática” como foco fundamental do currículo. Porém, aqui o conceito de prática é diferente do entendimento tradicional, que separa teoria e prática, no qual a teoria é a apresentação do conteúdo em sala de aula e a prática é a demonstração e execução das habilidades técnicas e esportivas na quadra. A nova concepção de prática significa “ensinar a ensinar” e, por este ângulo, a experiência torna-se tão importante quanto o conteúdo.

O conhecimento do conteúdo (inclusive o conhecimento científico) não deve ser desprezado, mas deve caminhar lado a lado à experiência prática de ensinar. A prática de ensino e o estágio supervisionado deixariam de ser disciplinas assumidas por apenas um docente, mas passariam a ser coordenados por quase todos os professores do curso, tornando-se realmente eixo do currículo (Betti & Betti, 1996, p. 13).

Schon (1992) cita um exemplo de um professor recém-formado de educação física que, aprovado num concurso, ficou desesperado antes de assumir as aulas e ligou para o professor do curso superior e disse: “eu não sei dar aula, o que eu faço?”. A conclusão é que os quatro anos de formação não foram suficientes para que esse professor se tornasse competente para dar aula, já que ele adquiriu a competência do conhecimento da informação, mas lhe falta a competência em relação à prática. Este não é um fato isolado, pois muitos professores se sentem insatisfeitos com sua preparação profissional, pois observam que determinados aspectos da prática não foram abrangidos durante a formação.

Contudo, o autor afirma que só o conhecimento da prática não é suficiente para que o professor seja competente para dar aula. Um professor competente emprega no seu método de ensino, além da técnica e dos conhecimentos, um aglomerado de recursos que não se submetem somente à lógica, mas se apresentam como na sensibilidade de um artista, no talento e na intuição. Não é totalmente necessário que esses recursos sejam modelos a seguir, mas que sejam observados para deles retirar preceitos para os programas de formação.

Essa competência artística a que o autor se refere não é relacionada a produções de obras de arte, mas a um profissionalismo efetivo e competente, ou seja, um saber-fazer que se assemelha com a sensibilidade do artista. Mesmo que o profissional precise atuar numa situação de imprecisão ou de conflito, essa competência se mostra facilitadora, pois está firmada num conhecimento tácito que por vezes não é possível sequer descrever verbalmente, mas se encontra ali na atuação do profissional, ainda que não tenha sido preliminarmente pensada. Esta concepção presume que o ensinar está acima de ser uma arte, é uma busca incessante por produzir condições que propiciem aprendizagens.

O conhecimento advindo da ciência e das técnicas adquiridas se juntam ao conhecimento tácito que é inerente e concomitante às ações, permitindo o desenvolvimento de novos meios de uso das competências já adquiridas e consequentemente a apreensão de novos saberes.

Assim, as universidades e seus grupos de pesquisa podem continuar a pensar o ensino, porém os professores também dispõem de teorias que podem coadjuvar na elaboração de um eixo sistemático de conhecimento do ensino. A evolução do ensino irá decorrer do conhecimento produzido pelas universidades combinado com o conhecimento originado pelos professores (SCHON, 1992)

#### **1.4 A competência ao término da graduação**

Os professores disseram que ao sair do curso superior ou mesmo atualmente não se sentem totalmente preparados, isto é, com conhecimentos suficientes para incluir todos os alunos, com deficiência ou não.

P1: Não, conhecimento suficiente, não. Mas supre de uma maneira, assim, eu penso como que eu vou adaptar isso, como que eu vou adaptar aquilo, mas o conhecimento para implantar, isso não dá para fazer fácil, não. Eu tenho que pensar bastante, porque um é surdo, tem outro com outro tipo de deficiência, então para atingir mais de uma deficiência por sala, que é o que a gente tem, são muitos recursos que a gente tem que utilizar ao mesmo tempo. Claro, que hoje eu faço isso com mais facilidade, mas há dois, três anos para mim era muito difícil. A gente vai procurando material na internet, conversa com as meninas da inclusão, mas eu acho que poderia ter ainda mais.

P2: Eu acho que não tenho conhecimento suficiente não. Acho que eu preciso de muito mais, tanto que estou estudando pra isso, mas o que eu já tenho é possível trabalhar. Eu acho que é assim, com cada aluno, cada vez você vai evoluindo, vai pedindo mais conteúdo, vai pedindo mais coisas e às vezes eu preciso de mais adaptações. Então, às vezes falta alguns detalhes e nós temos que continuar buscando conhecimento.

As respostas dos P1 e P2 vão ao encontro do estudo de Aguiar e Duarte (2005) que mostrou que, de um total de 67 professores entrevistados, 65 professores, isto é 97%, não tinham conhecimentos suficientes para incluir um aluno com deficiência em suas aulas. Embora 25 professores tenham respondido que sim, tinham os conhecimentos necessários, a análise dos autores confrontou as respostas e revelou os números exatos.

O estudo de Darido (1995) compara o discurso dos professores com suas práticas nas aulas escolares com intuito de verificar as diferenças entre a formação científica e a formação tradicional. A formação científica apresenta aos professores as diferentes abordagens da educação física na escola (desenvolvimentista, crítico-superadora, construtivista, entre outras), porém essa perspectiva científica é desenvolvida principalmente nas faculdades públicas e poucos professores que saem dessas universidades se encaminham às escolas públicas para dar aulas.

Já Schon (1992) afirma que existe uma incerteza quanto à confiabilidade dos profissionais recém-formados, uma vez que estes não estariam aptos a solucionar os problemas situacionais do dia a dia devido à formação inadequada a que foram submetidos. O ensino dos conhecimentos científicos não se aplica como respostas a todos os problemas da vida real, já que as instituições de formação destinam a utilização deste conhecimento científico numa concepção que considera apenas a ciência aplicada. Os problemas das situações cotidianas se configuram como excêntricas a esses novos profissionais e as respostas que procuram no ensino racionalista técnico não se aplicam, faltando criatividade para utilizar os recursos que possuem na solução dos problemas.

Ao analisar diversos estudos sobre a formação de professores Darido (2014) afirma que:

De maneira geral, os resultados destes estudos são bem pouco animadores, sugerindo que a formação profissional de Educação Física se dá de maneira acrítica, com ênfase à formação esportiva ligada ao rendimento máximo e seleção dos mais habilidosos, e que os profissionais são formados na perspectiva do saber fazer para ensinar. Além disso, os professores se ressentem de uma integração entre os conhecimentos produzidos pela teoria e os problemas enfrentados na prática pedagógica, e por isso não sentem necessidade de se manterem atualizados quanto ao conhecimento produzido pela universidade (DARIDO, 2014, p. 31).

O curso no Mestrado Profissional em Educação e a proposta desta pesquisa mostram-se como um diferencial na minha própria prática profissional, pois possibilitaram preencher exatamente essa lacuna deixada no período da minha

formação profissional, que se alinha com a verificação desses diversos estudos que indicam que isso ocorre com a maioria dos professores. É possível verificar as dificuldades que enfrento cotidianamente, refletir na ação e sobre a ação<sup>5</sup> (Schon, 1992), produzir o conhecimento nas aulas e na elaboração da pesquisa, discutir com professores do curso e outros professores mestrandos que também lecionam nas escolas e aplicar instantaneamente as estratégias que proporcionam melhorar minhas práticas.

### **Categoria 2 - A experiência profissional do professor**

Os dois professores entrevistados estão na faixa dos 30 anos e possuem mais de 10 anos de docência, o que pode ser considerado como uma experiência considerável. Segundo Tardiff (2002), o ser professor se compõe por aprendizagens sobre a docência, angariadas pelos professores durante seu tempo de escolaridade, no exercício de sua profissão e no decorrer de suas experiências como discentes.

Tardiff (2002) classificou os saberes docentes em quatro agrupamentos de aprendizagem da profissão: saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência. Não pretendo exemplificar e discutir totalmente este tema dos saberes pedagógicos, pois é um tema amplo e que não está no foco de discussão desta pesquisa, mas podemos analisar, por meio da fala dos professores, pelo menos um dos saberes, o saber da experiência.

O autor considera que os saberes da experiência são obtidos no decorrer da atividade profissional, acentuadamente nos primeiros anos de atuação, acumulando sua experiência fundamental nos primeiros cinco anos de carreira. Sendo assim, os saberes da experiência têm como fonte a prática dos professores a partir de suas

---

<sup>5</sup> Segundo Schon (1992) a reflexão na ação acontece no decorrer da prática, ou seja, uma reflexão na prática que se configura como um conhecimento tácito que o professor formula e mobiliza durante a própria ação. Geralmente os professores mais experientes são competentes em realizar esta reflexão. Mesmo que resulte de experiências e reflexões vividas, em toda ação profissional há conhecimento, porém, a desvantagem é que com o passar do tempo, este conhecimento na ação do professor, inconscientemente pode se transformar em rotinas e repetições automáticas, apenas reproduzindo a aparente competência prática, tornando a aula entediante para alunos e professores e perdendo boas oportunidades de refletir na prática ou refletir sobre a prática. Assim, o conhecimento prático do professor acaba por se tornar estagnado e monótono, usando práticas idênticas em situações totalmente diferentes. Ensinar esse tipo de conhecimento também não é viável, já que o conhecimento é aprendido nas experiências de trabalho vividas, não se encaixando em teorias. A reflexão sobre a ação ocorre depois da prática, ou seja, uma reflexão sobre a prática, na qual as ações são revistas e analisadas fora do contexto. O conhecimento é utilizado para verificar, examinar e avaliar tudo o que aconteceu, para reconstruir a prática em novos fundamentos. O professor compreende e reformula sua prática, elaborando uma teoria da prática.

possibilidades profissionais. Os saberes da experiência podem ser conquistados por meio da troca entre os professores, ou seja, a troca de suas experiências, vivências, atividades que deram certo ou não, em outras palavras, o entendimento da prática.

A fala do P1 vai ao encontro desse tema no seguinte relato:

P1: Talvez acho que mais ideias, mais discussões com outros professores, de outras escolas ou daqui de dentro da escola mesmo. Debates, troca de ideias. Porque como que nós vamos conhecer todas as deficiências? Não dá. Tem que ter uma ajuda, uma troca. Qual a melhor forma de atuar com essa deficiência, essas coisas.

O P2 também citou a troca de experiências como elemento importante:

P2: Aumentar o meu conhecimento através de cursos, palestras, não só de gente de fora, mas de professores mesmo. Olha, com esse aluno eu fiz assim. Lá na escola eu não tenho material, mas adaptando desse jeito deu certo e tal. A gente precisa dessa troca com outros professores, com a orientação pedagógica, com a coordenação, com os familiares, com a especialista, todos têm que estar sempre próximos.

O estudo de Fiorini (2011) destaca que 80% dos professores entrevistados consideram que a experiência diária é que proporciona ao professor de Educação Física meios para descobrir a prática mais conveniente para atuar com os alunos com deficiência.

Rodrigues (2003) afirma que a experiência de anos de ensino é importante, mas não suficiente, pois o aprimoramento do ensino para os alunos com deficiência, é decorrente da experiência de ensino com esse público.

As OCSCS destacam a importância da experiência dos professores e de seus saberes na sua elaboração: “distante de outras formas de construção de currículos, este surgiu a partir das práticas pedagógicas dos professores, baseado em uma construção coletiva e colaborativa, envolvendo vários atores” (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 35).

O P2 relatou que a vivência e a troca de experiências são fundamentais na sua prática profissional:

P2: Eu aprendi mais na vivência, vivenciando durante os anos. Às vezes sim, às vezes não, tinha na sala um grupo de alunos que era homogêneo e em outras vezes não. Então na vivência você vai buscando o conhecimento, vai buscando soluções, vai aprender, vai perguntar, vai trocar ideias com outros profissionais para tentar achar o melhor caminho para aplicar.

### **Categoria 3 - O conceito de Inclusão**

Sobre o entendimento que os professores possuem sobre o conceito de inclusão os professores relataram:

P1: Eu entendo que a educação especial é voltada para as necessidades de acordo com as dificuldades que os alunos apresentam em relação ao laudo médico. A educação inclusiva é inserir esses alunos da educação especial dentro do contexto comum, de conteúdo, de espaço físico, de adaptação das atividades para todas as crianças. Então não é mudar o currículo, é adaptar a criança para aquela situação.

P2: Falar em Educação Especial a gente está falando em fazer uma aula específica especial para um público. Quando a gente fala educação inclusiva a gente tá pegando esse público que é diferente, que é especial e a gente está colocando na aula junto com alunos que não tem nenhum requisito especial. Então assim, a educação inclusiva, pra mim, ela inclui a educação especial ajuda o aluno de inclusão, eu vejo essa diferença.

É nítido na fala dos professores o entendimento do que é a educação especial, isto é, o atendimento dos alunos público alvo, como pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais de desenvolvimento e pessoas com altas habilidades. No entanto, a fala dos professores demonstra que o entendimento deles relativo à educação inclusiva é a inclusão do público alvo da educação especial nas aulas regulares, e tão somente isso. Nenhum dos professores se referiu, neste momento da fala, aos demais alunos, que por outros motivos, podem ser ou se sentir excluídos.

Esse entendimento remete à ideia já discutida neste estudo da utilização dos vocábulos “integração/inclusão”. De acordo com Mantoan (2003) a integração consiste na inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns ou para nominar os agrupamentos de alunos com deficiência em escolas comuns ou classes especiais.

O processo de integração acontece dentro da estrutura educacional estabelecida. O aluno pode frequentar o espaço escolar, tem a oportunidade de utilizar os mesmos recursos dos demais, porém esta inserção se revela apenas parcial. Isso acontece porque o aluno tem que se adaptar às exigências da escola, quando o correto, de acordo com os princípios da inclusão, seria a escola se transformar de forma geral para atender esses alunos.

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (MANTOAN, 2003, p. 16)

Outros estudos constatarem esta mesma dificuldade dos professores de entendimento do conceito de inclusão, como em Aguiar e Duarte (2005) e Neves (2006), que analisaram que a maioria dos professores não apresentaram a compreensão da concepção de inclusão. Os poucos professores que indicaram possuir um conhecimento básico sobre a inclusão escolar, reconheceram não estar aptos para atuar dentro de uma escola inclusiva.

#### **Categoria 4 - Inclusão no ensino regular e nas aulas de educação física**

##### **4.1 Inclusão no ensino regular**

Os dois professores, num primeiro momento, disseram ser favoráveis à inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, porém no decorrer da entrevista foi possível verificar na fala dos professores alguns elementos que eles consideram como empecilhos para a efetivação da proposta.

P1: Eu sou favorável sim, mas é complicado. Porque a gente não tem total capacitação. Muitos de nós, professores, não temos o ambiente favorável que a gente utiliza para aula de Educação Física. Não favorece a participação desse aluno. Por exemplo, não tem rampa, acessibilidade para esse aluno, material adequado e acaba que muitas vezes ele fica só como assistente, ou observador da aula, não participando ativamente. E aí a gente adapta do jeito que a gente consegue ali na hora. A gente faz adaptações que nem sempre favorece ao aluno. Não sei se ele consegue, se ele tem prazer em estar ali naquela atividade.

P2: Eu acho que agora a escola, a gente está começando a ficar mais preparado para incluir. Eu acho que agora a escola está mais preparada, então é super válido, é possível e é super importante. Vai ajudar na parte de socialização, no desenvolvimento do aluno, mas mesmo assim ele ainda vai precisar de um olhar especial.

A pesquisa de Fiorini (2011) identificou diferentes concepções que os professores têm sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Uma destas concepções é de que os alunos devem frequentar o ensino regular, mas também devem frequentar uma escola especializada. Outra concepção é de que os alunos têm o direito garantido por lei de estarem matriculados na escola. No entanto, essa perspectiva pode ser enganosa, se o professor enxerga o aluno inserido no espaço escolar apenas porque estão cumprindo-se as leis e não por suas capacidades, quando o ideal, pela ótica da proposta de inclusão, é que o professor admita a participação ativa do aluno com deficiência em suas aulas e atue para desenvolver todas as suas potencialidades. Outra concepção dos professores diz que a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular tem função social, isto é, a inclusão favorece o convívio do aluno com deficiência com os demais, valorizando o



relacionamento entre pessoas diferentes e ajudando a construir melhores valores para a sociedade.

Outros estudos (Souza e Boato, 2009; Lamaster *et al.*, 1998; Neves, 2006) revelam que boa parcela de professores argumenta que os alunos com deficiência podem ter melhor assistência em turmas especiais e com professores especialistas.

Um dos professores relatou uma prática adotada, não na escola do estudo, mas numa outra escola do município em que ele também leciona, considerando a estratégia como eficaz.

P2: Por exemplo, na outra escola que eu trabalho, tem um professor nessa escola que ele faz uma aula só para as crianças da inclusão. Então é um projeto só pra essas crianças. Então, nessa aula dele só tem os alunos de inclusão. Ele foca na deficiência da criança e trabalha as potencialidades específicas de cada um, porque eles divididos por grupos de deficiência. Então ele tem essa aula específica com o professor e tem aula comigo de educação física junto com a turma. Eu acho que precisa disso. Ele precisa ter uma atenção só pra ele, pra ele se desenvolver cada vez mais, porque às vezes eu vou olhar pra ele e mais outros 30, ele fica defasado. E eu vejo muita evolução, é um trabalho que tem resultado.

#### **4.2 Inclusão ante o modelo de ensino tradicional**

O P1 relata uma das dificuldades que encontra para incluir:

P1: Não, não consigo incluir 100% porque para incluir os 100% eu teria que ter uma sala com menos alunos. Pra poder dar mais atenção pra que todos pudessem participar 100% mesmo da aula, mas normalmente as aulas têm de 27 a 30 alunos, sendo que tem mais de um aluno de inclusão. Do jeito que é atualmente é difícil. Eu sei que existe uma legislação da inclusão de São Caetano que a cada um aluno com deficiência, diminui dois alunos e não é isso que acontece. Não sei se é exatamente assim, mas tem uma legislação que diz isso, mas não é o que acontece. O ideal seria 20 alunos no máximo por sala, mas eu tenho sala que tem 5 alunos de inclusão e mais 22 e aí então eu não consigo. Então, eu teria que ter mais recursos, mais material, a escola tinha que ajudar mais, assim de estrutura eu falo.

Moreira (1991) e Daólio (1994) afirmam que os professores reproduzem os valores que o capitalismo sustenta e que a Educação Física segue a ordem estabelecida ao invés de descobrir novas metodologias. As condutas dominantes e imperativas dos professores resultam apenas na execução mecânica e sistemática de exercícios.

Mantoan sustenta que, no modo atual, o ensino “é prisioneiro da transmissão dos conhecimentos acadêmicos e os alunos, de sua reprodução, nas aulas e nas provas” (MANTOAN, 2003, p. 27). Como o currículo é dividido em disciplinas, os conhecimentos se tornam fragmentados, tendo cada disciplina seus próprios

propósitos, sem relacionar seus conteúdos de modo a aprofundar o conhecimento e dar dinâmica ao ensino.

Schon (1992) diz que, dentro da sala de aula, o professor que não tem uma formação adequada sente-se perdido. Mesmo o professor que teve uma formação mais científica do que técnico desportiva, se sentindo pressionado pela direção da escola por bons resultados nas avaliações, simplesmente atua para satisfazer o sistema, mascarando a realidade. A tarefa dos professores fica restrita a preparar os alunos para obtenção de boas notas ao invés de efetivamente aprender os conteúdos.

Esse modelo não favorece a constituição de uma educação de qualidade, visto que os alunos são apenas “treinados” para conseguir notas satisfatórias. E essas avaliações não ficam restritas ao Ensino Fundamental, mas acontecem do mesmo modo até nos cursos superiores nas faculdades.

Segundo Schon (1992), o tipo de conhecimento que os professores presumivelmente possuem e transmitem aos alunos refere-se ao saber escolar, que é estruturado a partir de peças isoladas, e ao mesmo tempo ordenado em categorias, ou seja, o saber escolar categorial, que pode se regularizar em uma só categoria ou de acordo com os ambientes situacionais.

Um outro tipo de conhecimento é denominado de “conhecimento tácito”, advindo intuitivamente, por meio de experimentações do cotidiano. Por exemplo um aluno que tem habilidades para a prática de esportes, ou um aluno que aprendeu tocar um instrumento musical, ou que constrói um carrinho de rolimã para brincar nas ladeiras, embora não saiba interpretar um texto ou fazer cálculos.

Não é o caso de se desprezar o primeiro tipo de conhecimento, categorial, de progressão, porque isso faz parte do contexto dos profissionais da educação e é seu material de trabalho, contudo é importante estabelecer uma relação com o conhecimento tácito. Não descontextualizar o que o professor domina, mas trazer para junto desse domínio um outro saber que muitas vezes é desconsiderado no processo educacional. É uma maneira de pensar na construção do conhecimento por meio dos saberes constituídos a partir daquilo que os alunos trazem.

Em outra vertente, o ambiente escolar tradicional elenca os componentes curriculares por meio de uma escala de valores. Matemática e Português estão no topo, consideradas como as disciplinas mais importantes, enquanto Artes e Educação Física são consideradas menos importantes (DARIDO, 2004).

Segue o relato do P2 sobre a importância que percebe na transdisciplinaridade:

P1: Eu acho que ajuda muito porque às vezes na educação física a gente consegue identificar alguma deficiência ou algum detalhe que às vezes o pedagógico não enxerga. Então na educação física eu consigo enxergar a coordenação motora desse aluno e consigo identificar que às vezes a letra dele não é tão bonita por que a coordenação motora fina dele não é tão boa, e eu posso trabalhar isso nas aulas e ele vai melhorar na sala. Então a gente acaba ajudando no pedagógico, por isso é muito importante.

É importante que os professores atentem para uma possível correlação que pode existir entre o mau desempenho nas disciplinas de sala de aula com a educação física. Os alunos que causam mais “problemas” dentro da sala, isto é, os indisciplinados, também apresentam o mesmo comportamento nas aulas de educação física. Da mesma forma, o baixo desempenho nas avaliações, a falta de interesse em participar das atividades é notado em todas as disciplinas. Fica evidente, então, que o “problema” não está simplesmente no aluno. Ainda mais notório, quando o aluno demonstra interesse pelas atividades físicas ou pelas artes, mas acaba se sentindo desestimulado, pela pressão em tirar notas boas nas matérias que “realmente importam”.

As OCSCS consideram a Educação Física nesse sentido:

Por se tratar de uma prática didático-pedagógica vinculada a um objeto de estudo próprio que caracteriza uma matriz teórica científica, ou seja, a motricidade humana, a Educação Física não deve ser entendida como um simples passatempo, um espaço para se gastar energia ou vinculá-la somente a objetivos ligados à promoção da saúde, uma vez que suas possibilidades educativas ultrapassam a simples dimensão do fazer, adentrando numa dimensão ampla de saberes onde seus sentidos representativos constituem um universo cultural que recebe valor social de acordo com seu tempo histórico. Isso caracteriza a ruptura de uma simples área de atividade para adentrar numa área de conhecimento. Assim, deve ser tratada como disciplina curricular com direito de tratamento igualitário com relação às demais disciplinas que compõem a grade curricular. A motricidade, vista como uma importante dimensão da condição humana, representada pela disciplina de Educação Física no espaço da escola, deseja somar-se aos outros componentes curriculares, buscando uma harmonia interdisciplinar, originada a partir de um Projeto Político Pedagógico que visa compreender e desenvolver o potencial humano, de fato, na sua totalidade. Tal situação ressalta a importância da disciplina de Educação Física no campo educacional. Ela auxilia na formação global do ser humano, já que, entre outras coisas, a vida é decorrente de um movimento intencional (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 251)

Outro ponto do ensino tradicional acontece quando a prática de qualquer atividade está vinculada à disciplina dos alunos, ou seja, o professor alerta que os alunos só terão aula se estiverem comportados. Se o professor usa esse recurso apenas como meio de obter a atenção dos alunos, pode até ser benéfico dentro do seu objetivo, porém se o professor realmente cumpre à risca a sua intimação e não promove a realização da aula, é perceptível que o objetivo da aula está simplesmente

no controle e domínio da sala e não em garantir a aprendizagem aos alunos. (DARIDO, 2014).

Foi possível verificar na fala do P2 este ponto de vista:

Olha, vou te falar, mas às vezes é mais difícil você enquadrar o aluno bagunceiro do que o deficiente viu. Ou então tem aquele aluno que tá fora da idade, já repetiu três vezes e tá lá com aquele tamanho no meio dos pequenos. Não tá certo isso. Ele não se sente incluído, pelo contrário. E eu não tenho como fazer nada, até tento, mas confesso que é mais difícil que o deficiente.

No estudo de Fiorini (2011), 20% dos professores entrevistados elegeram o aluno indisciplinado como o mais difícil de incluir, ou seja, nenhum aluno com qualquer deficiência é tão difícil de incluir quanto o aluno indisciplinado. Como os alunos indisciplinados foram citados por boa parte dos professores como os mais difíceis de incluir, o autor cunhou o termo “deficiência social”, citado por um dos professores, para se referir a esses alunos, mas deixou claro que a indisciplina é alusiva ao comportamento inadequado e condutas impróprias que não estão de acordo com as regras de convivência e não é considerada uma deficiência. Sem dúvida, a questão da indisciplina é fator considerado a partir da ótica do modelo tradicional de ensino, que desconsidera o meio em que o aluno vive, as condições sociais em que ele está inserido, os hábitos e vivências individuais, ou seja, qualquer ação que fuja dos padrões de comportamento da escola, ou do modelo de comportamento que o professor julga ser o ideal é considerado como indisciplina.

Fiorini (2011) afirma que, no modelo tradicional de ensino, as aulas de Educação Física são extremamente competitivas e a conquista da vitória é o principal objetivo. Em sua pesquisa, que analisou a prática de professores, em uma aula na qual o basquete era o conteúdo, os alunos questionavam o professor e polemizavam sobre quem estava ganhando o jogo. Já o professor não demonstrou a mesma obsessão dos alunos, que estava somente no resultado do jogo, e sequer contou os pontos de cada equipe. Contudo, não ficou alheio enquanto os alunos jogavam, ao contrário, os orientava a passar a bola ao invés de correr, orientava para que os alunos fossem menos agressivos na marcação e adaptava regras para que todos pudessem participar das jogadas de ataque. Ou seja, dentro do objetivo da aula, que era a aprendizagem dos fundamentos do basquete em situações de jogo, para o professor também era importante que os alunos tivessem prazer em participar da atividade.

### 4.3 A Educação Física como facilitadora da inclusão

Os professores relataram que consideram as aulas de educação física como importantes auxiliadoras no processo de inclusão.

P1: Sim, ajuda, com certeza. A aula de educação física ajuda em todos os sentidos. A inclusão ajuda sim, mesmo aquele aluno que é muito retraído, que quer ficar só na dele, que no começo não quer participar de forma alguma, acho que esse aluno é o mais difícil, mas a educação física ajuda muito sim. Isso de qualquer aluno, não é só do deficiente, mas de todos no geral, do pobre, do rico, do gordo, do magro, do extrovertido, do tímido.

P2: As aulas de educação física ajudam bastante porque na sala de aula é cada um na sua carteira, no seu universo e a educação física te dá a possibilidade de eles ficarem mais próximos. Então eu acho que ela mais ajuda do que atrapalha. E eu acho que ajuda sempre que o professor consegue extrair do aluno o melhor dele, elevar a estima dele, mostrar para ele que ele é um elemento importante de estar ali. Ele está contribuindo, participando, se relacionando, socializando.

Alguns estudos abordam o tema da educação física como facilitadora da inclusão, como o estudo de Fiorini (2011), que indicou que, de um total de 65 professores entrevistados, 23 professores concordam que a Educação Física é o componente curricular que apresenta mais facilidades para trabalhar com os alunos com deficiência, pois o professor da disciplina é estimado pelos alunos e os conteúdos proporcionam uma prática lúdica, agradável e divertida. No entanto, a maioria, 41 professores discordam da afirmação. O autor também analisou que a mudança de pensamento dos alunos sobre as aulas de Educação Física está contribuindo no favorecimento da inclusão, ou seja, afastando o histórico da Educação Física que excluía e discriminava e admitindo práticas que incluam e alcançam a todos.

Cidade e Freitas (2002) também verificam a Educação Física como um campo significativo para implementação da proposta de inclusão, pois a gama de atividades físicas disponíveis viabiliza a participação de todos os alunos, independente se eles têm mais ou menos dificuldades, sendo possível adaptar as atividades às características de cada aluno.

Os resultados da pesquisa de Darido (2004) mostram que a Educação Física é a disciplina favorita dos alunos, evidenciando a absoluta relevância do papel que a Educação Física exerce na organização de uma escola inclusiva, que estimule, envolva, cativa e fascine os alunos.

Rodrigues (2003) afirma que, teoricamente, a Educação Física facilita a inclusão devido a três motivos: os conteúdos são mais flexíveis, o professor é bem

visto pelos alunos e a impressão de que a educação física permite uma participação irrestrita.

Chicon (2005) afirma que a Educação Física facilita a inclusão porque oferta aos alunos experiências que ultrapassam as vivências do dia a dia.

#### **4.4 Os alunos com deficiência nas aulas de educação física**

Os professores relataram como enxergam a participação dos alunos com deficiência em suas aulas, isto é, se a presença desses alunos interfere na dinâmica e na qualidade das aulas.

P2: Não diria atrapalhar, não é esse termo que eu usaria, mas eu acho que ele pode ficar frustrado porque ele vai com uma expectativa pra aula, achando que ele vai participar, que ele vai contribuir e aí é complicado porque nem sempre eu tenho a estratégia certa. Às vezes os outros alunos de uma certa forma deixam ele de lado mesmo sem querer, então o professor também fica numa situação difícil. Como que eu faço se eu tenho trinta alunos e um aluno precisa de atenção especial, tem essa necessidade. E aí dependendo da atividade o que é que eu faço? Todos vão fazer a mesma coisa que aquele aluno ou eu paro e explico só pra ele, enquanto os outros esperam, é difícil essa situação.

Os relatos dos P1 e P2 concordam com Morley *et al.* (2005) que mostrou que os professores têm um certo receio no que se refere à presença de alunos com deficiência e um conseqüente prejuízo dos demais alunos. Para esses professores as atividades coletivas são mais difíceis, isto é, apresentam mais desafios para incluir do que as atividades individuais.

O estudo de Gorgatti e De Rose Jr. (2009) mostrou que muitos professores não têm uma interpretação favorável quanto à inclusão de alunos com deficiência em suas aulas. De um total de 90 professores entrevistados, 47% disseram que preferem não ter um aluno com deficiência em suas aulas e 60% disseram que a dificuldade maior se dá por conta da falta de capacitação profissional. Interessante destacar que foram os professores com mais experiência que expressaram uma propensão mais negativa à inclusão.

Lamaster *et al.* (1998) mostrou que 100% dos professores entrevistados admitiram certa decepção e sentimento de culpa pela falta de capacidade em desempenhar com melhor qualidade a atuação com os alunos com deficiência, ao mesmo tempo que se mostravam angustiados com a inabilidade em distribuir o tempo de aula harmoniosamente entre todos os alunos, sem causar prejuízo ou vantagem para alunos com ou sem deficiência.

Segundo o estudo de Souza e Boato (2009), 11 professores, de um total de 30 (36,6%), declararam que os alunos com deficiência atrapalham o desenvolvimento da aula e o desempenho dos demais, pela necessidade do professor ter que conferir maior atenção ao aluno com deficiência.

Já no estudo de Fiorini (2011), o autor analisou três concepções nesse sentido. Os professores afirmaram que o aluno com deficiência fica “perdido na multidão”, ou seja, o professor sequer lembra que o aluno pertence àquela turma. Os professores afirmaram que “os alunos são todos iguais”, ignorando as características e diferenças individuais. Os professores também afirmaram que os alunos com deficiência desestruturam a organização da aula, pois ele sente-se diferente dos demais, carece de toda atenção, e apresenta dificuldade de relacionamento.

Este mesmo estudo apontou que os alunos com deficiência auditiva foram considerados como os mais fáceis para incluir. De um total de 60 professores nenhum escolheu os alunos com deficiência auditiva como o mais difícil. Na sequência, os alunos com mais facilidades para incluir são os alunos com deficiência física (escolhido por 10 professores), deficiência social/indisciplina<sup>6</sup> (12 professores), deficiência intelectual (14 professores) e por último os alunos com deficiência visual (24 professores). Os alunos com deficiência visual foram votados como os que provocam mais dificuldade de incluir.

Todos estes estudos revelam um aspecto perturbante, pois muitos professores, por diversos motivos, alguns destes motivos analisados neste presente estudo, não estão de acordo com a implementação do processo de inclusão ou não têm a competência necessária para efetivar a inclusão em suas aulas.

O relato do P1, no entanto, reconhece as diferenças entre os alunos e consegue se encaixar nos moldes dos princípios inclusivos:

P1: Não é que atrapalha, mas a gente tem que ter uma atenção especial com esse aluno, mas olhando por outro lado, todo mundo tem limitação, independente de ter deficiência ou não. Então o olhar especial devia ser com cada um, não é mesmo? Sempre o aluno vai apresentar uma limitação de acordo com a atividade que você propõe e dentro disso eu acho que o aluno com deficiência consegue se sentir num universo mais comum porque ele vê que as outras crianças também têm dificuldades. Em contrapartida, as outras crianças que não estão na mesma situação que ele, percebem que mesmo sem estar na situação dele, elas têm dificuldade e elas encontram uma maneira, uma solução para adaptar tanto a dificuldade dela que não é deficiente quanto a dificuldade do aluno que tem deficiência. Então acho que isso é uma troca benéfica tanto para eles quanto para mim porque às vezes as crianças me ensinam a melhor maneira de adaptar uma atividade.

---

<sup>6</sup> Termo fixado por Fiorini (2011).

#### 4.5 Os conteúdos da educação física

Para os professores, os conteúdos da educação física podem ser desenvolvidos com todos os alunos.

P1: Podemos trabalhar qualquer conteúdo porque nós temos essa possibilidade. É específico da educação física, diferente das outras disciplinas, tudo é possível adaptar dentro de cada limitação. Talvez alguns objetivos específicos não dá pra atender. Se o conteúdo é futebol e o objetivo é controle, conduzir a bola, chutar, o aluno cadeirante não vai poder fazer isso, mas ele pode participar de outra maneira. No futsal tem o goleiro que joga com as mãos, então ele pode fazer parte do jogo, ele está trabalhando dentro do conteúdo futsal.

O estudo de Darido (2014) analisou que os professores que aplicavam as melhores estratégias eram aqueles que não eram estritamente assujeitados às regras tradicionais de jogos e esportes. Por exemplo, temos a estratégia utilizada por um dos professores durante um jogo competitivo, que se uma equipe estava muito superior à outra, era permitido aos alunos discutir, ajustar e acordar formas de equilibrar o jogo, como alternar alguns alunos de um time para o outro.

Uma grande dificuldade que o autor observou, de acordo com a ótica da concepção construtivista, foi a falta de estratégias dos professores em combinar duas modalidades para criação de um novo jogo, ou a prática de um jogo com mais ou menos jogadores do que determinam as regras oficiais.

Neste mesmo estudo, um aluno perguntou ao professor: “Porque a gente joga voleibol?” A professora respondeu, simplesmente: “Porque é gostoso.” Neste momento a professora perdeu uma grande oportunidade para aproveitar a dúvida do aluno e aprofundar o conteúdo da aula, como pesquisar sobre a história do esporte, onde surgiu, em que época, o contexto, quem pode praticar, quem são e como são os atletas de alto rendimento, que países têm boas equipes, ou porque até a década de 1970 eram as mulheres que, majoritariamente, praticavam o esporte. Ao mesmo tempo, o professor poderia trazer o conhecimento aos alunos de como utilizar o voleibol fora da escola como prática regular de atividade física, no tempo livre de lazer, entre outros (DARIDO, 2014)

Em outra aula, o professor abordava um conteúdo diferenciado dos conteúdos tradicionais, a capoeira. Entretanto, as práticas adotadas estavam voltadas à mera repetição e execução metódica dos movimentos de luta, o que desestimulava alguns alunos. Em determinada situação o professor repreendeu uma aluna que não realizou o movimento de forma correta, alegando que ela estava conversando no momento da explicação ao invés prestar atenção, ignorando o fato de que, além do movimento



apresentado ser complexo, e de que a sua execução vai se sujeitar às experiências individuais, o erro é um dos elementos essenciais na aprendizagem de habilidades motoras. Nessa mesma aula, um dos alunos perguntou qual a diferença entre um golpe e outro novo apresentado. O professor poderia aproveitar o momento, ou mesmo anteriormente, explicar os movimentos para que os alunos percebessem a progressão técnica de dificuldade dos movimentos.

Já mencionado em um subtema anterior, em uma aula de educação física na qual o conteúdo era basquete, o professor percebeu que o jogo estava muito corrido e orientou os alunos a passar mais a bola ao invés de correr com ela. A estratégia foi adequada para o jogo, mas poderia ser melhor desenvolvida se o professor aproveitasse o momento pra explicar aos alunos o motivo da proposta, por exemplo fazendo uma demonstração de como a bola chega mais rápido de um ponto da quadra a outro, ou na transição da defesa para o ataque, se fazendo passes ou apenas com um jogador correndo com a bola.

Os conteúdos da Educação Física serão melhor desenvolvidos se os professores se habituarem a esclarecer aos alunos os propósitos de cada atividade, da sequência de movimentos, porque começa do movimento mais simples para o mais difícil, entre outros, para que os alunos entendam a importância de cada atividade relacionada à cultura corporal (DARIDO, 2014).

Betti (1995) questiona porque que, mesmo com a diversidade de atividades que a cultura corporal oferece, como dança, lutas, ginástica, atividades rítmicas, entre outras, esses conteúdos são poucos utilizados nas práticas de aulas. O autor elenca algumas possibilidades, como a falta de espaço, de material ou motivação, o comodismo, a pouca adesão desses conteúdos pela sociedade e a afinidade dos professores com os conteúdos tradicionais.

Já mencionado nesse estudo, as OCSCS descrevem como objetivo geral da Educação Física para o Ensino Fundamental exatamente a diversidade citada por Betti (1995):

Organizar ações mediadoras e promotoras da motricidade humana vividas nas experiências em forma de jogos, ginásticas, esportes, lutas, danças, atividades rítmico-expressivas e atividades circenses, visando o desenvolvimento da dimensão humana integral (fazer, pensar, sentir, querer e relacionar-se), fomentando a educação da e pela motricidade, promovendo a experimentação-explicação-compreensão que, ao refutar o dualismo e as dicotomias, oferece conhecimentos que possibilitem ao educando compreender o meio social e a cultura de que faz parte (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 251).

#### 4.6 A superproteção

Uma das dificuldades que os professores encontram está na superproteção dos familiares.

P1: Eu gosto que a especialista ajude, mas depois de um tempo, atrapalha. Um dia a cadeira dele vai virar sim, um dia ele vai levar uma bolada sim. Se ela fica muito tempo ali, a criança não desenvolve, ela fica limitada mesmo. Ele pode ter que se virar sozinho porque você não vai ficar com ele o resto da vida. Eu tive um problema com uma mãe que o filho é cadeirante porque ela reclamou que eu fazia ele empurrar a própria cadeira na aula. É a independência dele. Uma hora não vai ter ninguém para empurrar a cadeira dele, como ele vai se locomover? Claro que tomar banho, levantar da cadeira, deitar na cama, são coisas que a gente sabe que ele vai precisar para sempre, mas o quanto menos ele for dependente, mais desenvolvida a criança vai ser, porque a gente sabe que tem coisa que ela vai ser limitada sempre. Então por que limitar aquilo que ele consegue fazer? E a mãe continua sem entender e eu continuo sem ceder. A criança não fala, ela entende, ela responde sim ou não com a cabeça e eu ponho ela para empurrar a cadeira dela. Soa até antiético porque a criança não fala, mas eu continuo fazendo porque entendo que é para o bem dela.

P2: Tem resistência da família um pouco, mas ele perde depois de um tempo, mas quando ele chega o aluno pra gente já com essa ideia de “eu não consigo” ou porque a família faz tudo por ele ou por que a família fala “olha acho que não dá pra ele fazer isso”. Então o aluno chega com essa ideia na cabeça, você vai trabalhando com ele, ele vai percebendo que é capaz e acaba esquecendo isso. Eu tenho um aluno que tem baixa estima e é limítrofe e vira e mexe ele fala pra mim “prô eu não vou conseguir” e eu falo “vamos tentar” e ele consegue. Então precisa mexer com isso, mas tem muita gente que dá uma brecada nele por medo ou por desconhecimento da capacidade do aluno. Principalmente com aquele aluno que tem uma deficiência mais grave, é bem isso, eu preciso cuidar dele porque ele não vai conseguir, eu preciso ajudar.

Macedo (2001) afirma que uma das maiores dificuldades de quem convive com pessoas com deficiência é a co-dependência. Delegar a responsabilidade de seus filhos à escola e professores desconhecidos pode causar desconforto aos pais que outrora eram responsáveis pela criança em todos os momentos do dia. Isso pode provocar medo e angústia aos pais, na medida em que eles podem perder suas funções, pois a criança, gradualmente, em determinadas situações, passa a ter autonomia e responsabilidade sobre si e aprende a tomar decisões.

Quando nos relacionamos com uma pessoa com deficiência, é complicado percebermos a deficiência que está em nós e não nela. Todas as pessoas têm alguma

deficiência<sup>7</sup>, porém algumas estão visíveis<sup>8</sup>. Sendo assim, o que podemos verificar de mais inapropriado nas relações é quando sentimos satisfação em ser superior a alguém. A co-dependência se dá quando olhamos com pena para uma pessoa com deficiência, julgando que ela tem problemas e limitações que nós não temos, assumindo assim uma visão de superioridade (GOFFMAN, 1988).

Segundo Macedo (2001):

Não se trata de dizer que os “deficientes” não têm limitações reais, ou seja, que não possuem um problema concreto, seja no plano físico, sensorial, mental, etc. A questão é como nos relacionamos com essas limitações. Nesse sentido, ao invés de ter dó de um cego, poderíamos ter respeito e admiração por uma pessoa que, tendo essa limitação, sobrevive num mundo que é visual. Por isso, nosso desafio como professores ou educadores, é pesquisar o que ele pode fazer, o que, apesar de sua restrição, ele tem condições de melhorar, o que, de resto, vale para qualquer um de nós. Como vê-lo, não por aquilo que eventualmente temos a mais do que ele, mas por aquilo que ele, sendo o que é, pode ser melhor? (MACEDO, 2001, p. 43)

Simplesmente negar ou afirmar as diferenças não soluciona os problemas, mas é preciso aprender a conviver com as diferenças, pois mesmo o mais próspero indivíduo tem seus defeitos escondidos e, dependendo da ocasião, podem vir à tona, causando uma identidade social que pode causar inibição se a pessoa não for capaz de aceitar suas fraquezas, limitações ou defeitos. Para compreensão da diferença não devemos dar atenção ao diferente, mas sim observar o comum (GOFFMAN, 1988).

O estudo de Chicon, Mendes e Sá (2011), porém, revelou uma superproteção motivada pelos próprios professores, na observação e análise de aulas em que os alunos com deficiência recebiam uma bola do professor, mas eram impedidos de participar junto com os demais alunos e orientados a brincar sozinhos, sem que ninguém os atrapalhasse, com a alegação de que poderiam se machucar.

### **Categoria 5 - O processo de inclusão nas escolas de São Caetano**

Um ponto crítico verificado no discurso dos professores foi o fato de eles afirmarem não terem conhecimento das propostas de inclusão contidas nas OCSCS.

---

<sup>7</sup> O entendimento de Goffman (1988) é de que todas as pessoas normais já são ou, pelo menos, correm o risco de se tornarem estigmatizadas. Da mesma maneira, todos controlamos de várias maneiras a informação que repassamos aos outros, isto é, a nossa autoimagem.

<sup>8</sup> Segundo Goffman (1988), quando as características diferentes do estigmatizado já são manifestas ou claramente visíveis no convívio social, esta pessoa está numa situação de desacreditado. Quando as características não são evidentes ou logo percebidas, o indivíduo se torna uma pessoa desacreditável. Ocorre então a contradição entre os desacreditados que usam seu diferencial para manipular e reduzir as tensões oriundas do contato social e os desacreditáveis que manipulam as informações encobrendo as informações sobre suas fraquezas. De qualquer modo, ambos visam tornar menos perceptível ou acobertar seu estado de estigmatizado.

Sendo assim, não foi possível verificar o entendimento dos professores sobre o texto do documento, mas outros aspectos puderam ser analisados.

### **5.1 A diferença entre as escolas**

Os dois professores relataram observar muitas diferenças se as escolas do município forem comparadas com outras escolas da região ou comparadas com escolas particulares.

P2: Muita diferença. Assim, no começo eu não dava aula de educação física, mas eu acompanhava as aulas junto com a professora do período integral porque eu era recreacionista e tinha que estar junto, mas depois virei professora mesmo. Então, era muito material, a infraestrutura da escola, a quadra, colchonetes, bolas, tudo. Muito material para ginástica. A gente dava aula de ginástica para eles e tudo isso que a gente fazia tinha. Quando eu vim para cá a gente não tinha nem quadra coberta. Mas aos poucos a estrutura foi melhorando, mas era muito diferente uma coisa da outra.

Na pesquisa de Darido (2014), sete professores de seis escolas diferentes de uma região do Estado de São Paulo foram entrevistados e as escolas são precisamente descritas, possibilitando equiparar as diferenças.

Uma das escolas é construída rusticamente e possui poucos materiais, o espaço para as aulas de educação física é um campo aberto de terra batida, sem nenhuma marcação de linhas, apenas com duas traves de futebol, além de um galpão coberto que era utilizado em dias de chuva. O pesquisador observou as aulas e analisou que o professor de educação física dessa escola tinha boas estratégias e era capaz de mobilizar os alunos, estava sempre atento à participação de todos, não era impositivo quanto ao conteúdo e buscava métodos alternativos para fazer com os alunos participassem da aula fazendo aquilo que ele julgava ser mais proveitoso.

Uma outra escola possui a quadra localizada entre as salas de aula e a lanchonete, o que atrapalha o andamento das aulas, pois o professor precisa interromper as atividades nos intervalos para os demais alunos passarem. A terceira escola não tem nenhum espaço para as aulas de educação física e o terreno de uma igreja próxima foi emprestado e adaptado para realizar as atividades físicas. A quarta escola dispõe de espaços bem adequados para as aulas de educação física, sendo um espaço plano gramado e uma quadra que ficam distantes das salas de aula.

A próxima escola, tradicional na cidade, têm três quadras, um campo de areia, um pátio e uma piscina coberta e aquecida para serem utilizados nas aulas de educação física. Há uma particularidade nessa escola, pois os professores dão aula para os meninos e as professoras dão aulas para as meninas. A análise das

observações das aulas nessa escola mostrou que os professores também mantinham boas práticas, mas que a estrutura da escola era mais favorável. Por exemplo, a escola é classicamente vista como disciplinadora, e isso era repassado para as aulas de educação física, pois o professor, do início ao final da aula, não precisava cobrar silêncio dos alunos e não tinha problemas de indisciplina. O espaço disponível possibilitava ao professor usar uma estratégia diferenciada, na qual enquanto duas equipes realizavam uma partida de um esporte, a equipe que estava esperando praticava os fundamentos do esporte ao lado da quadra. Essa estratégia foi verificada apenas nesta escola.

Uma das escolas é bem-conceituada na região e reconhecida pela qualidade no ensino. No Ensino Médio os alunos têm a possibilidade de escolher realizar uma entre as diversas práticas corporais oferecidas, dentre elas, esportes coletivos, jogos, ginástica, dança, circo, lutas e capoeira.

A autora verificou boas práticas dos professores em algumas escolas e em outras nem tanto, isto é, práticas que foram analisadas como não adequadas para um bom desenvolvimento e participação de todos os alunos.

No entanto, é possível verificar, tanto no depoimento dos professores deste presente estudo, que expressaram as dificuldades e facilidades que as condições da escola em que lecionam oferecem, quanto na pesquisa de Darido (2014), que as boas práticas não são exclusivas das escolas que oferecem melhores condições estruturais. É axiomático que as boas práticas dependem mais do professor, porém uma melhor conjuntura pode, em muito, prover ao professor possibilidades de aperfeiçoar as suas estratégias.

## **5.2 O preparo, adaptação e envolvimento da escola**

Os dois professores disseram que a escola não está totalmente preparada para incluir todos os alunos.

P2: Não, eu acho que não está totalmente preparada. Está se preparando, melhorou muito de quando eu comecei pra agora. Tá muito melhor, mas eu acho que precisa de mais. Eu acho que a infraestrutura de todas as escolas precisa estar voltada para os alunos de inclusão, desde o cadeirante até o aluno com síndrome de down, que tem uma boa locomoção, mas também tem alguma alteração de movimento, de equilíbrio e tudo mais.

Quando questionado a dar alguns exemplos sobre o que a escola poderia melhorar para se tornar mais inclusiva, o P1 relatou:

P1: Pensando no aluno, mobilidade, por exemplo. Os espaços não são adaptados para eles, as cadeiras e as carteiras não são adaptadas para eles, o banheiro não é adaptado. Aqui ficou um tempão sem elevador, não tinha rampa de acesso para o outro prédio, falando aqui da escola, não tinha isso. Em relação ao pedagógico eu acho que deveria existir um acompanhamento mais de perto de acordo com cada disciplina, que é dada por aluno em relação a sua deficiência. Tem sim o apoio das meninas da inclusão, elas olham os "PEIS", olham as provas adaptadas, mas isso é muito pouco, é muito superficial porque eles ainda usam muito material didático de todos os alunos e é impossível uma criança que tem dislexia pegar um livro de história como todos os outros alunos pegam e responder um questionário. Então acho que o material didático deles também tem que ser adaptado. Porque o professor vai adaptar uma prova, mas a prova é um teste do conhecimento de tudo o que ele estudou naquele trimestre e ele estuda com o material que não é voltado para a deficiência dele, então é uma falsa inclusão. Já que é para incluir tem que adaptar todo o material didático que ele vai usar, o tipo de caderno. Às vezes a criança não consegue usar o caderno convencional, então todas essas coisas atrapalham. Incluir não é colocar um aluno, é adaptar tudo que ele vai usar naquele espaço para aprender, então o livro não pode ser o mesmo. Por exemplo, não dá pra ensinar matemática pra ele como ensina para os outros, dependendo da deficiência. Tem que ser mais concreto, tem que usar material dourado, lápis, caneta, eles precisam trazer isso para o concreto.

Algumas pesquisas ratificam o relato dos P1 e P2, como Sanches Jr. (2009) que indica que os professores têm dificuldade de contemplar a inclusão, pois atuam com salas numerosas e heterogêneas, falta apoio pedagógico, recursos e materiais de apoio. Morley *et al.* (2005) também revela que os professores consideram que a inclusão escolar é possível de ser concebida se acontecesse o desdobramento de mais condições, como apoio, treinamentos e recursos.

O P1 foi além e discutiu como a inclusão pode ser observada de maneira mais ampla, envolvendo não somente o aluno e o professor, mas também a escola e todo o contexto social.

P1: Se você for ver, a inclusão não funciona exatamente. Porque o pessoal de baixa renda vai estar sempre naquela escola de baixa renda. Ele não vai ter como passar pra uma escola, posso citar nomes? Vou te dar o exemplo de uma escola aqui de São Caetano, quem de baixa renda vai pro (citou o nome de uma escola particular), é muito difícil. Quem vai pro (citou o nome de outra escola particular). Eles vão estar sempre nessas escolas municipais que a gente sabe como que é, depende muito do professor. Nós aqui trabalhamos, mas quando eu passei no concurso público no Estado, você pega os professores lá, eles não querem saber de nada. Uma porque não tem nem quadra, não tinha quadra na minha época, não tinha bola, você tinha que levar bola. Então, eu saí do Estado mas acho que não mudou muito porque você pode ver nós aqui. A nossa escola é uma escola que é boa, tem uma estrutura legal, mas você vê os materiais que nós temos? A gente depende muito dos outros, até de doação de materiais. Se não fosse a última doação quantas bolas a gente ia ter? Então, ela não inclui muito não, mesmo sendo num município como São Caetano, deixa muito a desejar.

Estas declarações atestam a concepção de que para que o processo de inclusão tenha êxito é necessário que a escola também esteja adaptada, ou ainda equipada com materiais e recursos para que os professores possam desenvolver da melhor forma todo o conteúdo pedagógico, adaptando o que for necessário. Em outras palavras, a responsabilidade de inclusão do aluno não é somente do professor, mas da escola como um todo (MANTOAN, 2003).

Os professores entrevistados na pesquisa de Sanches Jr. (2009), relataram que concordam que a escola receba os alunos com deficiência, mas só a presença deles no ambiente escolar não configura a inclusão, ou seja, a inclusão só ocorrerá quando o aluno com deficiência participar de todas as atividades do cotidiano escolar.

Os dois professores relataram que percebem o envolvimento da escola em geral, isto é, professores, gestão e funcionários no atendimento dos alunos com deficiência.

P1: Sim, o nosso aluno mais antigo aqui tem surdez severa e quando ele veio para escola no 5º ano, hoje ele está no 9º, ele chegou e não sabia ler nem escrever em português e ele não sabia nada de libras e aí foi feito todo o trabalho ao longo de todos esses anos e no sexto ano o pessoal da inclusão fez um vídeo com ele, mostrando o desenvolvimento dele com as atividades, o quanto ele foi aprendendo a linguagem de sinais e ele evoluiu demais. Então foi um trabalho conjunto dos professores de sala, os professores de inclusão, a coordenação e a direção, com suporte de material, vídeos. Ele usou muitos recursos que normalmente numa sala de aula não tem, na sala de inclusão não tinha, mas a escola forneceu e ele evoluiu demais. Ele chegou aqui quinto ano, não lia e não escrevia e não sabia linguagem de sinais e ele foi acompanhado pelas auxiliares, que são as intérpretes dele e o outro rapaz que também auxilia nesse processo de atendimento fora do horário. Esse é o exemplo mais antigo, mesmo sem muita estrutura.

P2: Sim, eu acho que sim, os alunos são muito bem acolhidos, não vejo nenhum problema. Todos os alunos que chegaram foram bem acolhidos pela escola, pela sala e pelos funcionários. Eu convivo muito com os dois alunos que tem surdez e a gente tem a intérprete o tempo todo com eles, até na aula de educação física. O pessoal da inclusão, a coordenadora, tira os alunos da sala pra dar apoio porque às vezes o aluno surdo não está alfabetizado, então ele precisa ser alfabetizado primeiro e aí depois ele vai entrar no conteúdo específico da turma. Então eu vejo que tem um envolvimento da escola toda. A gente tem muito aluno de inclusão, desde os alunos com síndrome de down até alunos surdos. A gente tem treze alunos de tarde, de manhã não sei porque eu não dou aula de manhã no ensino médio, mas é legal porque a gente convive há tanto tempo com esses alunos e vê a evolução. Então, eles já estão incluídos, já estão dentro do envolvimento da escola e das atividades.

Fiorini (2011) especifica uma concepção no discurso dos professores, que dizem que, para que a inclusão realmente aconteça, é necessário que toda a comunidade escolar esteja comprometida com os princípios e questões inclusivas,

acompanhando o tema com rigor e circunspecção, e não somente a Educação Física, mas todos os segmentos da escola devem se mostrar propensos a incluir.

Stainback e Stainback (1999) evidenciaram três elementos fundamentais que precisam estar articulados para o êxito do processo de inclusão: o segmento organizacional, que compreende a direção, coordenação, supervisão, orientação e toda rede de apoio; o trabalho em equipe, pelo qual os professores produzem juntos o planejamento e expõem e executam ideias, tendo em vista a inclusão; o ambiente em sala de aula, que precisa ser receptivo e favorável ao processo de aprendizagem, de modo que oportunize a obtenção de habilidades essenciais inerentes ao contexto social.

Os dois professores relataram sobre a dificuldade com a falta de adaptação dos espaços e materiais:

P1: Eu concordo que a inclusão dos alunos deficientes deve existir, mas nós deveríamos ter recursos para usar com eles. Por exemplo, um cadeirante pra participar da aula de educação física, a cadeira que ele usa para se locomover não é adaptada para prática das atividades. O aluno com deficiência de membros superiores ele não consegue segurar uma bola como todo mundo consegue, então teria que ser uma bola adaptada para ele. Então às vezes a gente faz algumas adaptações que não dão muito certo, mas é o que tem e nós fazemos. Eu acho que a gente precisava de mais recursos pra isso.

P2: Desde que você faça as adaptações necessárias, incluir é possível, mas às vezes não é. Nem é pela situação do aluno de inclusão, às vezes é pela estrutura que não conseguimos desenvolver a aula porque não tem estrutura. Porque o aluno está lá e tem disposição, porque é novidade e eles curtem. Então às vezes o que atrapalha não é nem o aluno, mas são as condições que a gente tem de ambiente de trabalho, de falta de material.

De acordo com Alves e Duarte (2014) a adequação do contexto escolar se constitui pela adaptação estrutural, pedagógica, metodológica e material e devem acontecer segunda as limitações, necessidades e capacidades de cada aluno. O estudo deste autor enfatizou o depoimento de alunos com deficiência.

Quando questionada sobre o que faltaria para que se sinta incluída, a P3 diz “Ah... eu acho que falta adaptação de material, né? Por exemplo, se tivesse uma bola com guizo. Talvez eu pudesse jogar futebol ou pudesse jogar vôlei, porque eu ia tá ouvindo quando ela vinhesse, né?”, sugerindo a importância desse tipo de adaptação para sua participação ativa nas atividades da aula. Para a participante, sua participação nas aulas de educação física é limitada devido à ausência de materiais adaptados para tal. A adaptação nos materiais da aula deve possibilitar o desenvolvimento das potencialidades do aluno com deficiência. A P3 ao dizer “[...] eu consigo ver cores com alto contraste, assim, sabe? Se tivesse uma dama (jogo de tabuleiro) com peças que tivesse cores diferentes, tal... talvez eu conseguisse jogar também”, sugere a possibilidade de participação nas atividades da aula de educação física através do seu resquício visual. Para a participante, a adaptação de materiais da aula de educação física possibilita a participação ativa nas atividades, e como consequência a sua percepção positiva de inclusão. A adaptação estrutural do espaço da aula de educação física também é descrita como fundamental para a percepção



de inclusão pelo aluno com deficiência. Para a P2, a sua inclusão realmente ocorre quando ela “circular melhor pelos cantos”, indicando a sua necessidade de acessibilidade aos espaços utilizados. Para esta participante (P2), os espaços utilizados na aula de educação física não permitem a sua locomoção independente e autônoma, restringindo sua participação nas atividades de aula, bem como sua participação social com seus colegas de classe (ALVES e DUARTE, 2014, p. 333).

### 5.3 Informação sobre os alunos

Outra dificuldade apresentada por um dos professores se refere à capacitação sobre as deficiências e informação sobre os alunos com deficiência:

P1: Teríamos que ter mais cursos, palestras e vivências pra realmente conhecer cada deficiência. Quais são as orientações pra cada caso? Qual é a melhor forma dessas deficiências serem atingidas? Falta formação e capacitação. E outra coisa, os laudos vêm sem ter essa informação, o laudo vem muito superficial. Ele chega dizendo que o aluno tem TDAH. O que fazer com o aluno? Mais tempo para prova. Só que não é ter mais tempo que vai fazer ele aprender, mas é uma estratégia para que ele aprenda. Faltam essas estratégias para lidar com cada deficiência e isso não chega na gente e nós vamos na tentativa e erro, tentativa e erro e isso prejudica o aluno. Na educação física é mais fácil, aliás menos difícil porque você tá vendo a dificuldade na prática. Se ele não consegue correr, então caminha mais rápido. Ele não consegue bater a bola no chão por causa da altura, da distância, do peso da bola, do tamanho, então isso a gente muda. E vai meio que se adaptando. Agora imagina na sala de aula como que faz com os conteúdos? Eu acho que faltam estratégias. A gente perde muito tempo desenvolvendo a estratégia de uma deficiência, que claro vai variar de criança para criança, mas alguma coisa que não vai mudar, aquela deficiência vai ser constante. Eu acho que isso já devia vir nos laudos, pois facilitaria pra gente.

O termo “tentativa e erro” mencionado pelo P1 como uma das estratégias para seguir aprimorando suas práticas é descrito por Lawson (1990), que afirma justamente que o professor produz seu conhecimento por meio da tentativa e erro. A experiência profissional do professor permite escolher, adaptar e combinar diversos procedimentos de ensino-aprendizagem e é importante que, por meio de pesquisa e estruturação, esse conhecimento possa ser disseminado a outros professores (Lawson, 1990)

Alguns estudos corroboram com o relato dos professores desta pesquisa, como Morley *et. al* (2005) que mostra que, embora não seja condição única para trabalhar com alunos com deficiência, os professores que conhecem as deficiências e têm experiência têm mais confiança para atuar com esse público.

A pesquisa de Almeida (2008) mostrou que 100% dos professores entrevistados manifestaram falta de segurança em atuar com alunos com deficiência e que conhecem muito pouco sobre as deficiências e suas limitações.

Rodrigues (2003) afirma que é importante que o professor conheça o tipo de deficiência do aluno e o nível de aprendizagem que ele se encontra.

### **Categoria 6 - Inclusão na educação física (do planejamento à avaliação)**

Os dois professores não souberam responder se a proposta pedagógica da escola trata sobre a inclusão. Eles afirmaram que já tinham lido a proposta pedagógica em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) apenas no início do ano, mas não se lembravam das informações. Neste aspecto, podemos verificar uma grande contrariedade, pois de acordo com Libâneo (1994) existem três níveis de planos, que são interligados: plano da escola, plano de ensino e plano de aula.

O plano da escola é um documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações da escola com o sistema escolar mais amplo e, de outro, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos. O plano de ensino (ou plano de unidade) é a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para o ano ou semestre; é um documento mais elaborado, dividido por unidades sequenciais, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológicos. O plano de aula é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem um caráter específico (LIBÂNEO, 1994, p. 249).

Se os professores não conhecem inteiramente o plano escolar ou a proposta pedagógica da escola, a importância do planejamento não está sendo totalmente considerada.

#### **6.1 Planejamento das aulas**

Os dois professores relataram que planejam suas aulas ponderando a inclusão.

P1: Sim, eu tenho que pensar porque tenho que fazer uma aula diferenciada para eles, porque não é tudo que eles vão se encaixar. Conforme o conteúdo que eu estou trabalhando, automaticamente eu monto. Já tem que pensar na adaptação, não tem jeito.

P2: Às vezes eu penso na atividade em que todo mundo pode trabalhar junto, então tem atividades que são possíveis, aulas teóricas, jogos, às vezes jogos de tabuleiro, alguma dinâmica. Então às vezes eu tenho que falar, eu faço isso para conseguir incluir todo mundo. Às vezes não é possível e os alunos de inclusão entendem. Então, o aluno que é cardiopata, ele sabe que ele não vai poder correr, então ele sabe que ele vai até onde dá, então pra ele só de participar um pouco é maravilhoso porque antes ele ficava sentado. Até o limite dele, porque pra ele o ruim não é fazer menos do que os amigos estão fazendo, é não fazer, porque ele não gostava de ficar sentado. A hora que eu comecei a colocar ele fazendo uma atividade mais simples, fazendo uma atividade que ele não tem que correr, ele se sente mais incluído com a turma, mesmo não participando do jogo específico, mas ele está dentro, está fazendo, então para ele é importante.

De acordo com Padilha (2001) a ação de planejar vai além do planejamento como simples documento de registro. O planejamento espelha e interfere nas relações entre todos os que compõem o ambiente escolar: professores, coordenação, direção,

alunos e familiares e envolve as relações de poder estabelecidas entre estes. O planejamento permite a organização e sistematização do trabalho pedagógico, evitando improvisos, mas não é inflexível, pois a dinâmica do contexto e do cotidiano escolar quase nunca permite segui-lo rigorosamente. Sendo assim, de acordo com os objetivos, o professor estrutura o planejamento idealizando as atividades, mas pode revisá-lo e adequá-lo conforme o decorrer do processo.

Lembramos que realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja (Padilha, 2001, p. 63).

A ação de planejar deve ser regulada pelas necessidades dos alunos, pois é “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 1994, p. 246). Segundo o autor, o planejamento é essencial para que o êxito no processo de ensino-aprendizagem seja alcançado, ou seja, é importante para o professor, mas ainda mais para o aluno, evitando aulas monótonas e desorganizadas, que podem causar desinteresse dos alunos pelo conteúdo.

“O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação”. (LIBÂNEO, 1994, p. 245).

## **6.2 Avaliação dos alunos com e sem deficiência**

Em relação aos métodos de avaliação dos alunos com deficiência, os professores relataram o seguinte:

P1: Isso é muito relativo, depende da deficiência. Se for uma deficiência motora, você não tem como avaliar do mesmo jeito de um aluno que não tem. Agora se ele é surdo, conhece a libras, porque que você vai avaliar diferente? Entre aspas ele só é surdo, mas ele sabe andar, correr, tem lateralidade, coordenação motora, nesses casos eu avalio igual. Tenho um outro aluno que tem surdez severa e ele tem deficiência de motricidade, só que não é um laudo fechado, então a gente não sabe o que ele tem ainda. Então, dentro das possibilidades dele, eu avalio se ele completa a atividade e não como, mas sim se ele faz. Tem outro aluno que tem surdez severa e diminuição de massa muscular, então ele tem dispensa. Eu tenho aluno TDH, tenho dislexia, tenho cadeirante. E aí o cadeirante eu avalio se ele se desloca sozinho porque ele tem preguiça, então o meu objetivo com ele durante um mês foi ele se locomover na aula sozinho, se ele fez 50% disso eu já avalio como

metade porque o meu objetivo com ele não era ele como ele fazia, mas concluir a tarefa da aula que era ele se locomover sozinho. Então cada aluno eu avalio de uma maneira.

P2: Não utilizo o mesmo método, porque depende da deficiência. Esses dois alunos de inclusão que são surdos, que são os que eu tenho que ter mais atenção, a minha avaliação é totalmente diferente. O aluno que não faz as atividades pela cardiopatia, eu faço avaliação da participação dele, faço um OIA<sup>9</sup> porque a parte intelectual dele é perfeita e ele entende muito bem, entende as regras compreende tudo, então eu consigo avaliar dessa forma. O outro aluno que é surdo, mas tem um comprometimento motor, eu faço uma avaliação um pouco mais simples, a própria prova prática para ele mais simples. Eu tenho que fazer adaptações na avaliação, mas é possível avaliar sem problemas.

Já em relação aos métodos de avaliação dos alunos em geral os professores relataram:

P1: Eu individualizo porque cada um vai ter a sua condição, cada um vai chegar no seu limite ou um pouco mais. Tem aqueles que conseguem assimilar mais rápido, tem aqueles que ultrapassam os seus limites mais facilmente, tem outros que não, que levam mais tempo, que demora um pouquinho mais. Então eu procuro de acordo com o que cada uma apresenta, dentro daquilo que ele consegue fazer, é ali que eu vou avaliar o individual.

P2: Tem os alunos de público alvo que a gente tem, que são os TDH, os limítrofes, esses alunos na educação física não encontram dificuldade, então você consegue seguir a avaliação normal. Às vezes, você precisa dar um feedback normal, precisa puxar mais o aluno porque ele dispersa, mas a avaliação acaba sendo parecida, praticamente igual. O que às vezes eu vou avaliar de um TDH é a parte social dele, que às vezes não é tão boa, a gente sabe que ele se isola, então eu vou avaliar se ele está conseguindo se incluir com a turma, se ele está conseguindo participar junto com a turma. Então a avaliação é praticamente o mesmo conteúdo, com um feedback diferente. E também porque a nossa área tem muita facilidade, às vezes o aluno que dá trabalho na sala, bagunceiro ou disléxico, que não presta atenção, é o que vai bem com a gente.

Ao longo da história, a Educação Física utilizou testes de capacidades físicas para avaliar apenas o desempenho dos alunos, objetivando selecionar os mais capacitados, sem se preocupar com a avaliação correspondente à aprendizagem. Os testes, de acordo com medidas quantitativas, serviam para observar a evolução biológica e motora dos alunos, fazendo relação com um modelo predeterminado.

Os diários de classe da Educação Física, disponibilizados pela Secretaria de Educação de São Caetano do Sul, trazem em suas páginas uma ficha para registro de exames médico biométricos, que deve ser preenchida com idade, peso e estatura

---

<sup>9</sup> OIA - Outros Instrumentos de Avaliação.

dos alunos, além disso dispõe de uma planilha de avaliações práticas, para registro do número de tentativas e número de acertos.

No entanto, a OCSCS versa sobre considerar o aluno sem qualquer dissociação:

[...]o profissional de Educação Física atua apresentando propostas de vivências corporais, considerando o sujeito que se move na complexa realidade do fazer, pensar, sentir, querer e relacionar-se, ultrapassando a ideia do cuidar tão somente do físico. Os profissionais de Educação Física escolar estão, então, envolvidos com a pessoa humana como um todo (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 250).

O Coletivo de Autores (1992) preconiza uma avaliação em Educação Física que considere o aluno de forma global, não se resumindo apenas ao aspecto motor, mas contemple todas as vertentes que integram os comportamentos sociais dos alunos evidenciados nas diversas manifestações da cultura corporal. A avaliação deve proporcionar meios para que o professor não equalize as capacidades dos alunos, mas aprimore o entendimento das diferentes situações em que cada aluno se encontra.

Na pesquisa de Darido (2014), o autor verificou que os professores se referiam à atribuição de nota quando perguntados sobre o processo de avaliação. Essa confusão sobre o processo de avaliação dos alunos com a responsabilidade de conceder nota é habitual no contexto não só da Educação Física, mas em todos os componentes curriculares.

Os professores do estudo citado acima indicaram que a observação da participação dos alunos nas atividades era a principal forma de avaliação empregada, além da observação na evolução e melhoria no desempenho motor dos alunos, resultante da vivência das diversas habilidades motoras. Esses meios de avaliação descritos, deixam os professores em situação tênue, pois se a aula do professor não estiver dentro dos preceitos de uma aula inclusiva, haja vista todo o histórico excludente da Educação Física, alguns alunos podem ser prejudicados em sua avaliação, pois acabam não participando das atividades tanto quanto outros.

Os dois professores deste presente estudo, no entanto, indicam estar mais próximos de uma avaliação formativa, pois relataram que utilizam critérios individualizados de avaliação, observando as condições e limites pessoais, sem a necessidade de comparar os desempenhos dos alunos, isto é, o conteúdo é o mesmo para todos, mas o *feedback* é individualizado.

### 6.3 O professor especialista

Os dois professores sugeriram que a participação do professor especialista é importante tanto no planejamento, quanto durante as aulas, e que seria ainda mais proveitoso se o professor especialista fosse da área de educação física.

P1: Quando eu peço, a especialista ajuda. Ela pede para ver o plano e pergunta se estou com dificuldade. Eu falo nisso aqui eu estou, nisso não, só que às vezes por ela não ter experiência de educação física, ela não entende e fala, mas o que é essa atividade? E eu tenho que explicar como funciona, é assim e assim. Seria mais fácil um especialista se fosse da área mesmo, participando o tempo todo, porque eu gosto que a especialista auxilie nas primeiras aulas quando eu estou conhecendo o aluno até ele se adaptar. Ele se adaptou, eu falo pode deixar ele aí e ir embora, aí tem aluno que fica assim reclamando. O problema é que a especialista limita o aluno, por medo, sei lá. Porque na educação física a criança tem a possibilidade de criar de ir além. E aí com aquela superproteção aquele cuidado, não deixa.

P2: Sim ajuda, só que é mais uma troca de figurinhas né, principalmente quando eu tenho alguma dúvida de como conduzir o aluno. Será que ele aguenta? Será que ele consegue fazer isso? Será que ele vai se encaixar no conteúdo? Agora se tivesse alguém que acompanhasse esse aluno, seria muito mais fácil, com certeza, alguém da educação física mesmo. Porque aí você já conversa com o professor, ele é formado em educação física, a aula vai ser essa, eu vou dar isso, isso e isso e pronto, ele já vai pra quadra sabendo o que você vai trabalhar, então é diferente. Agora, você tem q parar, com 30 alunos você tem que explicar só pra um aluno, é muito complicado. Pega o aluno deficiente auditivo, eu dei uma atividade e tinha que explicar todas as regras e foi muito difícil pra ele porque ele não sabia quando ele tinha q levantar, quando ele tinha q sentar, imagina agora uma aula que tá todo mundo correndo na quadra, todo mundo gritando, você tem que falar com todos, fazer o sinal em libras, é complicado. Sentado é difícil, imagina nesse meio. Então a especialista aqui da escola só interpreta, mas se fosse um professor mesmo iria ser o ideal, porque não ajuda só a mim, é bom principalmente para os alunos.

O estudo de Fiorini (2011) atesta a fala dos P1 e P2 ao analisar o discurso de professores e elencar uma concepção em relação à presença de alunos com deficiência no ensino regular. Para os professores, o aluno deve frequentar a escola, mas condições como, o apoio ao professor (estagiários ou funcionários para ajudar nos deslocamentos dentro da escola) e o acompanhamento de um professor especializado são essenciais na efetivação da inclusão. O professor titular se sente mais confiante com a presença de um professor especialista durante as aulas.

Rodrigues (2003) constata que o professor de Educação Física carece do apoio de um professor auxiliar para ajudá-lo na inclusão. O apoio que geralmente ocorre é de um professor especialista que não é da área. Esse professor especialista pode ajudar a resolver algumas questões gerais da inclusão, porém um professor especialista que tivesse formação em educação física estaria altamente mais qualificado para solucionar situações complexas da educação física. Os dois

professores, juntos, podem analisar, refletir e buscar respostas para superar os desafios.

## **Categoria 7 - Inclusão na educação física (práticas pedagógicas)**

### **7.1 Exclusão nas aulas**

Os dois professores relataram que já perceberam durante suas aulas alunos que se sentiram excluídos pelo grupo ou que se excluíram espontaneamente.

P1: As duas coisas acontecem. Às vezes ele se exclui porque acha que não vai conseguir. Ele acha que não consegue fazer as coisas que o grupo faz e fica com vergonha, com medo de não conseguir e outras vezes o grupo percebe que como ele tem limitações para algumas coisas então o grupo deixa ele meio de lado, quando é alguma atividade competitiva, mas aí é que entra a questão do professor, da gente facilitar o aluno dentro daquilo que ele pode, o pouco que ele pode contribuir, que é pouco se comparado com o outro, mas é muito na evolução particular, individual, porque ele está inserido no grupo, ajudando, contribuindo com sua parte.

P2: Sim, já percebi várias vezes e não é de público-alvo e não é um aluno com deficiência, mas é um aluno que não tem nada, nenhuma deficiência e ele se sente excluído. Às vezes o aluno é mais tímido, ele se expõe menos porque têm vergonha. Tenho um aluno que tem autismo e eles não gostam de barulho, então quando a aula começa a ficar muito barulhenta eles saem da aula.

Betti e Betti (1996) afirmam que os professores formados a partir de um currículo orientado pela perspectiva científica mantém estratégias e métodos similares aos professores formados pela perspectiva tradicional/esportiva, ou seja, mesmo com conhecimentos sobre as variadas vertentes da cultura corporal, apenas uma parte é utilizada, abrangendo somente os esportes tradicionais, sustentando um cenário de aulas que favorecem a exclusão.

Além disso, não existe a possibilidade de diálogo com os alunos, que não têm oportunidade para darem opinião, as regras dos jogos são seguidas à risca, sem possibilidade de adaptações sugeridas pelos alunos e as decisões são tomadas exclusivamente pelo professor. Atividades com estafetas, longas filas e aspectos competitivos são rotineiros, prevalecendo o individualismo e a busca somente pela vitória, na qual o mais forte vence o mais fraco e o melhor vence o pior. Muitas atividades não levam em conta as capacidades individuais do aluno ou seu corpo é considerado como um objeto manipulável somente para aprimorar seu desempenho.

Entretanto, os autores sustentam que esses métodos resultam do desdobramento do contexto histórico-social que a Educação Física percorreu ao longo dos anos e não somente da falta de competência do professor.

A pesquisa de Darido (2014) analisou as aulas de professores de educação física, e em uma dessas aulas, em que o conteúdo era basquete, o professor aplicou uma atividade comum, usada para aprendizagem do fundamento drible, porém totalmente excludente se pensada dentro princípios da inclusão. A atividade se desenvolve num delimitado espaço da quadra, com cada aluno driblando a sua bola, ao mesmo tempo em que tenta tirar a bola do controle de outro aluno qualquer. O aluno que perde a bola pelos limites do espaço determinado é excluído do jogo. A atividade foi realizada algumas vezes e sempre os mesmos alunos eram eliminados logo no começo da atividade, ou seja, não tinham sequer a oportunidade de aprender e experimentar por mais tempo os fundamentos do esporte, sendo que os alunos com mais habilidade eram os que mais participavam da atividade.

Um dos grandes empecilhos da visão esportivista nas aulas de educação física está na competição exacerbada e na ênfase do individualismo, o que torna um aspecto de extrema importância a ser trabalhado com os alunos, que é ajudá-los a compreender que o adversário não é um inimigo, mas é somente um desafiante, e sem ele não há jogo. Ao mesmo tempo os alunos aprendem outros valores, como valorizar a vitória pessoal sem menosprezar o adversário ou reconhecer a superioridade do adversário em caso de derrota (DARIDO, 2014).

Darido (2014) também alerta para o fato de que, em algumas escolas, as aulas para meninos e meninas são separadas e alguns professores são favoráveis a essa separação, inclusive afirmando que essa estratégia facilita o desenvolvimento das aulas porque os meninos são mais motivados do que as meninas ou que os meninos são mais habilidosos que as meninas. Os professores de Educação Física, lamentavelmente, ao invés de reduzir, evidenciam as desigualdades históricas entre homens e mulheres. Ao observar as aulas com turmas mistas, o autor verificou que, em jogos competitivos de futebol, por exemplo, em nenhuma ocasião as meninas tiveram oportunidade de marcar um gol, elas só realizavam passes para os meninos. Já nas aulas separadas, as meninas faziam gols, tinham a oportunidade de comemorar e vivenciar situações de sucesso.

Não se trata de valorizar o rendimento, a vitória própria da visão esportivista, mas de reconhecer que as aulas mistas, nem sempre reforçam a formação de uma autoimagem positiva das meninas, porque poucas vezes elas têm condições de experimentar situações de êxito (DARIDO, 2014, p. 71).

Os argumentos para que as aulas de Educação Física sejam separadas entre meninos e meninas não se sustentam em nenhum fundamento teórico e só se



conservam pela visão histórica segregacionista de superioridade física dos homens sobre as mulheres. Mesmo que em alguns casos, a decisão de separar as aulas não se resume ao professor, mas é tomada pela direção da escola, essa separação só reforça o preconceito existente na sociedade e, mais uma vez, o professor tem que assumir sua parcela de responsabilidade para que, com argumentos plausíveis, tente modificar esse quadro, caso na escola em que ele atue isso ainda aconteça. Nas escolas em que as aulas acontecem com turmas mistas, o professor deve trabalhar com métodos e estratégias que abrandem, ou se possível eliminem qualquer tipo de discriminação entre meninos e meninas, promovendo, se necessário, adaptações nas atividades para que aconteça este agrupamento.

## **7.2 A recepção dos alunos que não tem deficiência**

Os professores relataram como enxergam a recepção dos demais alunos às questões contrárias à inclusão, como exclusão ou bullying durante suas aulas.

P1: Não, no início a gente até tem alguma coisa, mas agora o contato, o convívio é tão comum que não tem mais. No início quando começou a ter inclusão, quando começou a chegar os alunos de inclusão e a escola nunca tinha tido, no início o pessoal ficava meio assim, ele não vai conseguir, não vai participar, mas agora qualquer um que chega a gente consegue acolher. É mais fácil.

P2: No início até que sim, como toda criança eles tem curiosidade, eles querem saber exatamente qual a deficiência, se a criança adquiriu, se já nasceu com aquilo, eu vejo muita curiosidade, mas bullying não. Mas depois elas apoiam abraçam, ajudam, colaboram. No início, a gente precisa mostrar que todo mundo tem o direito de participar de tudo que tem aqui oferecido pela escola, direito de estar na escola, direito de aprender, o direito de errar, o direito de acertar. Então, no início eles são um pouco individualistas nessa questão, mas depois cabe a nós ir mostrando para eles que todo mundo tem direito de estar ali, direito de aprender.

Chicon, Mendes e Sá (2011) observaram em sua pesquisa que, na maioria das aulas, os alunos com deficiência não participavam das atividades em grupo com os demais alunos, e isso também acontecia em outros momentos, como nos intervalos. Nas aulas de educação física, os alunos com deficiência ficavam isolados ou se juntavam entre si, retratando o que acontecia nos outros momentos que passavam na escola. Os alunos estão, nesse caso, naturalmente reproduzindo nas aulas de Educação Física, a cultura escolar, que sustenta a exclusão dos alunos que estão fora dos padrões estipulados.

Já o estudo de Fiorini (2011) analisou o discurso de professores e verificou falas diretamente antagônicas. Três professores disseram que não observam atitudes

de preconceito dos demais alunos para com os alunos com deficiência, mas ao contrário, esses alunos são acolhidos e bem aceitos. Entretanto, quatro professores afirmaram que os alunos com deficiência são excluídos pelos demais, pois atrapalham o jogo e comprometem o desempenho da equipe. Ao mesmo tempo, os alunos sem deficiência não demonstram entusiasmo em participar de atividades de inclusão.

O aluno com deficiência irá se sentir pertencente e integrado ao grupo se participar das mesmas atividades que os demais alunos e ainda mais quando perceber que é capaz de realizar atividades (ALVES; DUARTE, 2014).

Novamente retomo que o professor tem papel de extrema importância na mudança de pensamento dos alunos para atenuar e eliminar a discriminação a qualquer aluno, com deficiência ou não. O professor que mantém atitudes, atividades e estratégias adequadas pode ajudar na conscientização dos alunos sobre o respeito às diferenças e individualidades.

### **7.3 A diferença entre as aulas no 6º e 9º ano.**

Este estudo está focado em dois professores que lecionam no 6º e 9º ano do ensino fundamental. Sendo então importante o relato da opinião dos professores sobre como enxergam a participação desses alunos nas diferentes séries.

P1: Vejo, vejo muita diferença. Sexto e sétimo ano participa muito, oitavo e nono menos. Eles vão desistindo né. O sexto e sétimo ano é mais persistente, eles se divertem. Oitavo e nono ano não. Eles dizem: ah eu não consigo fazer isso, então vou dar uma enrolada e vai desistindo.

P2: Eu acho que tem diferença porque, por exemplo, o aluno do 6º ano, ele acabou de vir do quinto e eles são quase adolescentes e adolescentes são muito empolgados, estão muito a fim, até mesmo o aluno de inclusão, ele está sempre muito a fim, muito disposto a participar da educação física porque é a matéria que eles mais gostam. Já o nono ano, às vezes o aluno de inclusão não quer fazer porque também os outros não querem, é a idade, a fase mesmo. Estão com 14 anos e nessa fase não querem mais fazer educação física, não querem mais responder, não querem mais participar, então tem diferença. Eles seguem um desenvolvimento normal, eles vão ficar interessados em se mostrar pras meninas e as meninas não querem suar o cabelo, essas coisas de adolescente.

Segundo Darido (2004), no decorrer dos anos escolares, os alunos vão se distanciando das aulas de educação física. Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio cresce o número de alunos dispensados ou que simplesmente não participam das aulas. Já no 6º do Ensino Fundamental, 11% dos alunos disseram que não participam das aulas. O número cresce para 19% no 1º ano do Ensino Médio.

Um dos motivos está na experiência vivida por esses alunos durante as aulas de educação física. O aluno se afasta das aulas quando as experiências não trazem boas recordações, isto é, se as atividades conduziram a sentimentos desagradáveis de frustração, medo, desprazer e exclusão. Se o aluno experimentou, durante as aulas, momentos de alegria, sucesso e obteve autonomia quanto às práticas desenvolvidas, naturalmente ele irá seguir participando das aulas e até praticando em outros ambientes, além das aulas escolares (DARIDO, 2004).

A desmotivação apresentada pelos alunos nas aulas de Educação Física Escolar acaba refletindo no afastamento das atividades físicas fora da escola, pois as aulas não possibilitam aos alunos se apropriarem das diversas atividades que a cultura corporal oferece, para que eles possam praticar as atividades regularmente em outros cenários (DARIDO, 2004).

#### **7.4 Estratégias para incluir**

Os professores também mencionaram estratégias que utilizam para adaptar as atividades para incluir:

P1: Faço adaptação para os dois sentidos porque tem aluno que se sente desestimulado porque acha muito fácil e tem os que acham muito difícil, então dou opção para facilitar e dificultar as atividades. Eu procuro motivar as aulas através do lúdico, das brincadeiras. A gente consegue fazer com que todos, brincando e se divertindo, vão aprendendo, até chegar naquele momento que a gente vai mais para parte específica, mais técnica do que eu estou buscando.

P2: Sim, faço adaptações. É importante o diálogo com o aluno. Eu pergunto primeiro porque você não está participando? Porque você não quer fazer aula? Aí ele responde, ah não sei, então eu falo vamos tentar desse jeito. Ou ele fala eu não sei fazer isso, é muito difícil. Aí eu procuro outro exercício, outro método pra que ele faça, pra que ele participe da aula. Até chamar esse aluno para mim, pra ele fazer junto comigo a atividade. Às vezes eu até prefiro pegar o aluno líder da sala e falo pra ele ajudar, porque o líder positivo vai atrair qualquer aluno para o lado dele, então dá para usar essa estratégia.

O estudo Darido (2014) analisou a prática de professores de educação física e observou boas estratégias utilizadas por eles durante as aulas, como por exemplo, não se ater restritamente a um único conteúdo, mas possibilitar aos alunos que participem da decisão de escolha do conteúdo da aula, ao mesmo tempo em que, quando é o professor quem decide o conteúdo, ele se mostra empenhado em explicar aos alunos a importância da atividade e busca métodos alternativos para contar com a participação de todos. Mesmo permitindo aos alunos escolher a atividade que iriam

jogar, o professor persuadia os alunos a se conduzirem para a sua perspectiva, mantendo assim a motivação dos alunos sem fugir dos objetivos próprios.

Outras estratégias utilizadas para facilitar, neste caso, a participação das meninas, acontece na escolha das equipes para um jogo de futebol ou handebol com equipes mistas, na qual uma rodada os meninos devem ser escolhidos e na rodada seguinte as meninas eram escolhidas. A regra adaptada para o jogo determinava que antes da equipe fazer o gol, a bola deveria passar por, pelo menos, duas alunas. O autor observou que, essas estratégias funcionavam em algumas turmas, mas em outras a participação das meninas continuava muito dificultada.

Mesmo o autor considerando como boas estratégias, elas ainda estão longe do ideal se consideramos os princípios de inclusão. Na escolha das equipes em um jogo competitivo, ordinariamente os alunos considerados mais habilidosos naquele esporte serão escolhidos primeiro e os menos habilidosos serão deixados por último. Diversas estratégias podem ser utilizadas pelo professor quando for preciso separar os alunos em equipes, como alternar sempre quem será o líder da equipe responsável por escolher, ou alternar entre uma rodada em que os alunos escolhem e uma rodada o professor escolhe, ou o próprio professor pode dividir as equipes em pares e ímpares segundo a lista de chamada de sala, ou ainda, o professor pode indicar, aleatoriamente, os alunos pelos números 1 e 2, formando duas equipes ou mais, se necessário.

Uma estratégia simples para adaptar a atividade de basquete descrita no item anterior - atividade em que os alunos controlam a sua bola realizando dribles, ao mesmo tempo em que tentam tirar a bola do colega - fazendo com que a atividade atenda os princípios da inclusão, é que o professor não elimine os alunos que perdem o controle da bola, mas simplesmente oriente para que eles recuperem a bola perdida e continuem a atividade.

Uma usual advertência do professor, durante exercícios de flexibilidade, que orienta os alunos a realizar o movimento até o limite de cada um, “até onde cada um aguenta”, demonstra a atenção que o professor tem com as características, diferenças físicas e capacidades individuais, isto é, a atenção às diferenças e limites pessoais (DARIDO, 2014).

O professor que quer proporcionar a inclusão não deve se ater simplesmente na preocupação em obter dos alunos um máximo rendimento, exigindo excelência no

desempenho motor, pois os alunos com menos condições irão se sentir inferiorizados e, por conseguinte, desmotivados em participar das aulas.

Outra estratégia que favorece a inclusão, citada pelos P1 e P2, é apontada por Chicon, Mendes e Sá (2011), que propõem a aprendizagem colaborativa entre alunos como um bom método no processo de inclusão. A intermediação do professor e a colaboração dos demais alunos são fundamentais para o êxito da inclusão e a participação de todos os alunos nas aulas.

Um dos professores relata uma de suas estratégias:

P1: Sim, vou usar o aluno x como exemplo. Ele não fazia aula de Educação Física porque ele falava pra mim que tinha medo, porque ele não percebia a presença das pessoas e se assustava e ele não gostava disso. Então o que eu fiz: a cada aula ele tinha um apoio e o apoio era um amigo que ficava com ele a aula inteira. Era uma estratégia, ele se assustava, mas tinha um amigo que avisava "Olha tá chegando alguém". E agora ele faz tudo sozinho, então isso foi durante o sexto ano, no sétimo, oitavo e no nono ele faz tudo sozinho. Ele não tem mais esse medo da percepção das pessoas chegando. Ele tinha medo da bola, ele não se locomovia e eu usei as estratégias pra ele e funcionou. Não sei se foi a mais certa, mas funcionou.

Também Souza (2008) e Alves e Duarte (2014) afirmam que a "tutoria", ou seja, um aluno designado como tutor que acompanha o aluno com deficiência, é uma estratégia muito eficaz para auxiliar o professor.

Por fim, o relato expressivo do P2 sobre um dos focos deste estudo, que é o professor reconhecer o seu papel como parte importante no sucesso da inclusão.

Não, eu acho que daria para incluir mais. O que às vezes pesa, até mesmo no conteúdo, tem adaptações que a gente não consegue fazer, o espaço inadequado, o material que falta. Mas independentemente de ter estrutura ou não, mesmo que a gente precise de ambientes cada vez mais adaptados para incluir melhor, o professor também tem sua parte de buscar conhecimento. Eu acho que a gente estudando, a gente vai adquirindo mais conhecimento, cada dia que passa a gente precisa ter uma atualização. Então dá para incluir mais. Aumentando o meu conhecimento para toda a parte de material, de como usar ou adaptar, estrutura, espaços. Não pensando do meu lado, mas pensando no geral, é ter boa vontade de incluir o aluno. Porque é muito fácil você deixar o aluno de canto porque ele não consegue, ou dar a desculpa que não tem apoio, que não tem estrutura, é um conjunto de coisas que precisam ser feitas. Você também tem que ter boa vontade, você tem que ter prazer e tem que passar esse prazer pro aluno, tem que mostrar que ele é capaz, porque às vezes ele mesmo fala "não vou conseguir" e pra ele conseguir é você que vai mostrar isso pra ele, você que vai fazer a diferença.

## 9 PRODUTO

Não existe um modelo ideal de aulas de educação física aplicado à proposta de inclusão que possa ser adotado para os professores seguirem estritamente. No entanto, diante da inequívoca apresentação do movimento de inclusão, a educação física não pode mostrar neutralidade nesse processo e, assim, compete ao professor a tarefa de articular as diferentes metodologias e criar e adaptar estratégias para romper as barreiras da exclusão e por fim, proporcionar a inclusão e aprendizagem de todos os alunos, sem exceção.

O produto deste estudo, um *e-book* veiculado para fácil acesso aos professores, apresenta possibilidades de práticas pedagógicas com sugestões de atividades para as aulas de Educação Física, tendo por base as OCSCS, observando os conteúdos e habilidades propostos para os alunos de 6º e 9º ano. No entanto, ao longo deste estudo já foram mencionadas diversas práticas de atividades, metodologias e adaptações que possibilitam ao professor atuar de acordo com os princípios da inclusão, deixando claro que essas sugestões de atividades não se encerram neste material e tampouco anseiam ser receita pronta de sucesso, pois as atividades podem ser infinitas e surgem da capacidade, empenho e criatividade dos professores, alunos e demais envolvidos no ambiente escolar, bem como das individualidades de cada aluno e especificidades encontradas em cada turma.

As atividades descritas foram desenvolvidas durante os anos de 2017 e 2018 nas aulas de Educação Física das turmas escolares que lecionei e os resultados proveitosos foram servindo como inspiração e estímulo na elaboração e progressão desta pesquisa.

A intenção é que o *e-book* seja compartilhado e outros professores possam acessar e contribuir com novas sugestões de atividades. O e-book está disponível em: <https://wordpress.com/view/inclusaonaeducacaofisica.wordpress.com>.

## ➤ ATIVIDADE 1

### **Miniatletismo**

A intenção desta atividade é que os alunos vivenciem as possibilidades de aplicação dos movimentos do atletismo, além de desenvolver o respeito pelas diferenças e capacidades individuais,

### **Local**

Quadra ou espaço externo.

### **Tempo de aula**

50 minutos.

### **Material necessário**

Cordas, bambolês, cabos de vassoura, bolas de pesos diferentes.

### **Segurança**

Observar atentamente a participação dos alunos para evitar quedas, choques ou

- **Avaliando os conhecimentos prévios e experiências anteriores**

### **Tempo**

5 minutos

### **Objetivo**

Avaliar o conhecimento dos alunos sobre o atletismo.

### **Pergunte aos alunos:**

Quais as atividades envolvem o atletismo?

Qualquer pessoa pode participar?

- **Atividade principal**

Circuito Miniatletismo

**Tempo**

40 minutos

**Competências**

Pensamento crítico, habilidades socioemocionais.

**Objetivos de aprendizagem**

Estimular a superação de limites individuais, respeitando as condições físicas, sensoriais e comportamentais dos alunos.

**Objetivo da atividade**

Completar as atividades do circuito.

**Desenvolvimento/Regras**

Estações com os fundamentos básicos do atletismo: correr, saltar, arremessar.

Corrida com obstáculos: correr e saltar sobre os obstáculos de um lado para o outro do espaço determinado.

Arremesso de peso: arremessar bolas de diferentes pesos e tamanhos.

Lançamento de dardo: segurar um cabo de vassoura com apenas uma mão e arremessa-lo o mais distante possível.

Salto em distância com pernas unidas: os estudantes escolhem as distâncias entre os bambolês, de modo progressivo. Saltar de dentro do primeiro bambolê para o segundo, depois para o terceiro.

Salto em altura: saltar por cima de uma corda, passando primeiro uma perna, depois a outra.

Salto triplo: quatro bambolês dispostos um depois do outro. Os alunos devem saltar nos dois primeiros arcos com o pé direito, no terceiro, com o pé esquerdo e fazer a aterrissagem com ambos no quarto bambolê.

Corrida de revezamento com bastão: o primeiro aluno corre segurando o bastão, completa o percurso e entrega o bastão ao próximo aluno.

**Temas Transversais**

Matemática: Os alunos podem realizar os cálculos de cada arremesso ou salto, ou seja, observar as diferenças entre a distância conseguida entre os saltos/arremessos,



calculando o quanto melhoraram sua performance, aprendendo, por exemplo, o cálculo de porcentagem.

- **Discussão**

Tempo: 5 minutos

**Objetivo**

Refletir sobre a participação inclusiva e superação dos limites individuais.

Questione os alunos:

Como foi a sua participação nesta atividade?

Qual a sensação de superar os próprios recordes?

**Diferenciação**

No espaço: Observar o espaço das atividades e adequar de acordo com as individualidades, para facilitar ou dificultar.

## ➤ ATIVIDADE 2

### **Jogo de Bocha (paradesporto)**

A atividade desenvolvida será um jogo de bocha adaptado. A finalidade desta atividade é que os alunos experimentem e reflitam sobre os esportes de inclusão, apreciem as habilidades de pessoas com deficiência e encontrem maneiras de adaptar atividades para incluir todos.

#### **Tempo de aula:**

40 min

#### **Local**

Quadra ou espaço externo.

#### **Material necessário**

Uma bola para cada aluno, giz, fita, ou marcadores para definir os alvos.

#### **Segurança**

Mantenha os alunos longe da área de alvos durante a atividade e cuidado com as bolas perdidas ao redor do espaço de jogo.

- **Avaliando os conhecimentos prévios e experiências anteriores**

#### **Tempo**

10 minutos

#### **Objetivo**

Avaliar o conhecimento dos alunos sobre os paradesportos.

#### **Pergunte aos alunos:**

Você já viu pessoas com deficiência praticando esportes?

Você já assistiu os jogos paraolímpicos ou outros campeonatos com atletas com deficiência?

Qual paradesporto você conhece?

Anote as respostas numa lousa.

- **Atividade principal**

Jogo adaptado de bocha

**Competências**

Pensamento crítico, habilidades sociais-emocionais.

**Objetivos de aprendizagem**

Desenvolver uma compreensão do potencial das pessoas que têm deficiências, refletir sobre e criar meios de adaptar atividades para todos.

**Objetivo do jogo**

Colocar sua bola no círculo alvo e mantê-la dentro dos limites.

**Desenvolvimento**

Fase 1: Distribua uma bola para cada aluno e peça aos alunos que se posicionem em volta do círculo-alvo, que pode ser marcado usando giz, fita, ou utilizando as linhas demarcatórias da quadra.

Fase 2: Realize a mesma atividade com os alunos sentados, seja em cadeiras ou no chão.

**Regras**

Cada jogador vai impulsionar sua bola para dentro do círculo alvo. Eles podem rolar ou jogar sua bola, utilizando o lançamento por sobre o ombro ou no estilo boliche. Conte o número de bolas dentro do círculo após cada rodada. Após cada rodada diminua o tamanho do círculo.

**Temas Transversais**

No jogo de bocha, o árbitro geralmente mede a distância entre a bola dos atletas e o alvo para determinar qual está mais próxima do alvo. Atribua o papel de árbitro a algum aluno e forneça a ele um dispositivo de medição (trena ou fita métrica). Além das distâncias entre as bolas de bocha, a dispersão aleatória das bolas através da quadra pode permitir que os alunos considerem as formas geométricas simples que

as conectam e os ângulos em que essas formas se formam. Os alunos podem ilustrar as formas no papel e medir os ângulos.

- **Discussão**

Tempo: 10 minutos

### **Objetivo**

Estimular uma discussão sobre a experiência dos alunos

**Use esta discussão para que o aluno possa refletir sobre o esporte inclusivo e estabelecer novos meios ou adaptar o jogo de bocha.**

O que funcionou melhor para você quando tentava jogar a bola no alvo?

Você precisou mudar sua técnica quando o círculo ficou menor?

Como as pessoas com deficiência jogam esse jogo (se elas têm deficiência visual ou se elas não podem usar os membros superiores).

Este jogo é inclusivo? Meninos e meninas, com diferentes níveis de habilidade foram capazes de ter sucesso e participar juntos? Tem um jeito de tornar o jogo mais inclusivo?

### **Diferenciação**

No espaço: mude a distância do círculo alvo para tornar o jogo mais fácil ou mais difícil.

Material: use bolas de diferentes tamanhos, cones ou garrafas plásticas como alvos ao invés do círculo.

Regras: tente uma versão com dois círculos, com cores diferente, no qual cada aluno terá que acertar a bola no seu círculo correspondente.

Pessoas: denomine um capitão, que aponta a ordem e quem será o próximo a lançar a bola. Se um aluno com deficiência não consegue lançar a bola, pode-se usar uma calha, rampa ou uma placa plana para rolar a bola. Um parceiro com visão pode bater palmas ou fazer sons próximo do círculo alvo para guiar um aluno com deficiência visual.

### ➤ ATIVIDADE 3

#### **Jogo de futebol adaptado**

A atividade desenvolvida será um jogo de futebol/futsal em duplas. O intuito desta atividade é que os alunos desenvolvam um pensamento cooperativo, o respeito pelas pessoas com deficiência visual e suas capacidades, além de experimentar e refletir sobre os esportes de inclusão.

#### **Local**

Quadra ou espaço externo.

#### **Tempo de aula**

50 minutos.

#### **Material necessário**

Bola de futsal, futebol.

#### **Segurança**

Assegure-se de que haja espaço suficiente e de que a área esteja livre de obstáculos. Menor número de duplas por jogo na segunda parte da aula.

- **Avaliando os conhecimentos prévios e experiências anteriores**

#### **Tempo**

5 minutos

#### **Objetivo**

Avaliar o conhecimento dos alunos sobre as deficiências e os paradesportos.

#### **Pergunte aos alunos:**

Você já viu pessoas com deficiência visual praticando esportes?

Você já assistiu os jogos paraolímpicos ou outros campeonatos com atletas com deficiência visual?

Qual esporte as pessoas com deficiência visual podem jogar?

- **Atividade principal**

Jogo de futsal.

**Tempo**

35 minutos

**Competências**

Pensamento crítico, Cooperação.

**Objetivos de aprendizagem**

Desenvolver uma compreensão do potencial das pessoas com deficiências, refletir sobre e criar meios de adaptar atividades para todos. Vivenciar novas formas de praticar o futsal. Estimular a solidariedade e a cooperação entre os alunos.

**Objetivo do jogo**

Marcar gols na equipe adversária e proteger o seu gol.

**Desenvolvimento**

Fase 1: O professor divide os alunos em duas ou mais equipes e pede que eles formem duplas. As equipes irão jogar uma contra a outra.

Fase 2: Um aluno de cada dupla irá vendar os olhos e será orientado pelo colega com visão.

**Regras**

As duplas não podem soltar as mãos durante o jogo. Se isso acontecer é marcado falta para a equipe adversária.

**Temas Transversais**

Ciências sociais: Discutir junto com os alunos sobre exemplos de inclusão no esporte e na sociedade.

- **Discussão**

Tempo: 10 minutos

**Objetivo**

Refletir sobre a participação inclusiva e cooperação, mesmo participando de um jogo competitivo.

Questione os alunos:

Como foi a sua participação nesta atividade?

Como foi participar de um jogo em dupla?

Quais foram as principais dificuldades encontradas entre a primeira e a segunda parte da aula?

Você conseguiu orientar o colega sem visão?

De que forma você colaborou com o desempenho do seu colega de dupla durante o jogo?

**Diferenciação**

No espaço: Diminua o espaço de jogo na segunda parte da aula para facilitar o desenvolvimento do jogo.

Na regra: O professor pode solicitar que os alunos troquem as duplas durante o jogo, de modo que todos possam formar duplas com diversos colegas durante o jogo, ajudando dessa forma também na integração entre os alunos.

## ➤ ATIVIDADE 4

### **Compreensão da inclusão/exclusão**

A intenção desta atividade é que os alunos compreendam os conceitos de inclusão e exclusão. A atividade desenvolvida será um jogo musical no qual no eles irão vivenciar situações de inclusão e exclusão.

#### **Local**

Quadra poliesportiva, sala de aula ou espaço externo.

#### **Tempo de aula**

40 minutos.

#### **Material necessário**

Arcos (bambolês), aparelho de som.

#### **Segurança**

Assegure-se de que haja espaço suficiente e de que a área esteja livre de obstáculos.

- **Avaliando os conhecimentos prévios e experiências anteriores**

#### **Tempo**

10 minutos

#### **Objetivo**

Avaliar o entendimento dos alunos sobre o conceito de inclusão.

#### **Pergunte aos alunos:**

Você já foi deixado de fora em alguma atividade na escola ou em algum jogo nas aulas de educação física? Peça que os alunos reflitam em silêncio, sem comentar com os demais.

#### **Na sequência, pergunte aos alunos:**

Qual foi a sua sensação quando você não participou ou foi escolhido para jogar?

Peça aos alunos que compartilhem suas experiências a fim de debater o assunto com os demais.



Explique aos alunos que quando alguém é deixado de fora, ele está sendo excluído, mas quando a sua participação é bem-vinda ele está sendo incluído.

- **Atividade principal**

Bambolês Musicais

**Tempo**

20 minutos

**Competências**

Pensamento crítico, habilidades socioemocionais

**Objetivos de aprendizagem**

Compreender os conceitos de inclusão/exclusão. Refletir e analisar os sentimentos relacionados à inclusão/exclusão.

**Objetivo do jogo**

Se posicionar dentro do bambolê quando a música parar de tocar.

**Desenvolvimento**

Fase 1: Espalhar os bambolês pelo espaço aleatoriamente. Utilize pelo menos um bambolê a menos do que o número de alunos.

**Regras**

Quando a música tocar os alunos andam pelo espaço no ritmo da música. Quando a música parar os alunos devem encontrar um bambolê e se posicionar dentro dele. Mais de um aluno pode entrar no arco a cada rodada. Antes de tocar a música novamente, remover um ou dois bambolês. Conforme o jogo continua haverá menos bambolês disponíveis, mas todos os alunos continuam participando.

Fase 2: Num segundo momento da atividade, o desenvolvimento será o mesmo, mas somente um aluno de cada vez poderá permanecer no bambolê. O aluno que não encontrar um bambolê sai da atividade.

Fase 3: Retome a primeira fase para que todos participem novamente sem serem excluídos do jogo.

### **Temas Transversais**

Matemática: os alunos podem exercitar problemas de divisão. Números que podem ser divididos em números inteiros, sem resto, demonstram o conceito de inclusão. Números divisíveis com resto demonstram a exclusão. O professor pode passar o seguinte exemplo: em uma sala com 30 alunos, eles precisam se dividir em 6 grupos. Neste caso 30 dividido por 6 é igual a 5, ou seja, serão formados 6 grupos com 5 alunos cada. Todos os alunos estarão incluídos. Porém, se o professor pedir para formar grupos com 4 alunos (30 dividido por 4 é igual a 7, com resto 2), serão formados 7 grupos com 4 alunos cada. 28 alunos estarão incluídos e 2 alunos excluídos.

- **Discussão**

Tempo: 10 minutos

### **Objetivo**

Estimular e promover uma reflexão sobre a experiência vivenciada em aula.

### **Pergunte aos alunos:**

Em que momento você foi incluído ou excluído durante a atividade?

Como foi a sensação de ser incluído ou excluído do jogo? Como isso muda o jogo para você?

Use as questões para estimular a discussão sobre ser gentil, atencioso e respeitoso ao ajudar na inclusão dos outros alunos. É importante enfatizar que não precisamos ou devemos incluir apenas aqueles que são amigos ou conhecidos.

### **Diferenciação**

No espaço: Garantir que o espaço seja apropriado para o tamanho do grupo. Se o espaço for pequeno utilizar poucos bambolês.

Nos equipamentos: Se a música ou o aparelho de som não estiver disponível, o professor pode bater palmas ou fazer um ritmo utilizando um objeto que produza som.

Na discussão: Os alunos podem discutir situações de inclusão/exclusão nas diversas situações escolares e nas aulas de educação física, por exemplo, quais grupos são mais afetados (meninas, alunos com menor habilidade).

Pessoas: alunos com deficiência visual ou auditiva podem trabalhar com um parceiro como tutores.

## ➤ ATIVIDADE 5

### **Experimentando um mundo sem som**

A atividade desenvolvida será um jogo de mímicas. O intuito desta atividade é que os alunos desenvolvam um apreço pelas pessoas com deficiência auditiva e por pessoas que falam um idioma diferente, enquanto estabelecem meios de se comunicar efetivamente para que as atividades possam ser inclusivas para todos.

#### **Local**

Sala de aula ou espaço externo.

#### **Tempo de aula**

40 minutos.

#### **Material necessário**

Papel, lápis, imagens ou fotografias, sacola ou caixa.

#### **Segurança**

Assegure-se de que haja espaço suficiente e de que a área esteja livre de obstáculos. Selecione palavras adequadas para a idade, sentimentos e conceitos para serem imitados.

- **Avaliando os conhecimentos prévios e experiências anteriores**

#### **Tempo**

10 minutos

#### **Objetivo**

Avaliar o conhecimento dos alunos sobre diferentes formas de comunicação e sua importância: verbal (oral e escrita), não verbal e visual.

#### **Pergunte aos alunos:**

Vocês podem dar exemplos de diferentes tipos de comunicação não verbais?

Em que situações cada uma dessas formas de comunicação seria útil?

Explicar como as pessoas com deficiência auditiva ou que falam outro idioma dependem de diferentes formas de comunicação.

- **Atividade principal**

Jogo de mímicas

**Tempo**

20 minutos

**Competências**

Habilidades de comunicação

**Objetivos de aprendizagem**

Identificar, demonstrar e conceber formas de comunicação não-verbal; compreender e analisar a importância de diferentes métodos de comunicação para ser inclusivo.

**Objetivo do jogo**

Adivinhar a palavra (objeto, esporte, sentimento) que está sendo imitada (comunicada usando gesto, expressão e movimento)

**Desenvolvimento**

Escreva várias palavras ou desenhe imagens que representem objetos, esportes ou sentimentos em pedaços de papel. Coloque então em uma caixa ou sacola. Separe os alunos em grupos de 4 ou 5. Peça a cada grupo que pegue uma palavra ou imagem da caixa e dê 1 minuto para que decidam como irão representar para os outros grupos.

**Regras**

Um ou mais alunos de cada grupo representem a palavra selecionada sem falar (mímica) na frente da turma, enquanto os demais alunos adivinham a palavra.

**Temas Transversais**

Artes e ciências sociais: identificar e explorar diferentes métodos de comunicação (por exemplo, língua de sinais), sistemas de desenvolvimento de línguas (signos e símbolos para auxiliar o desenvolvimento da linguagem), tecnologia adaptada

(sintetizadores de fala para pessoas com deficiência visual ou pessoas com deficiências de linguagem expressiva).

- **Discussão**

Tempo: 10 minutos

**Objetivo**

Estimular uma discussão sobre a importância de formas alternativas de comunicação ao tentar ser inclusivo.

**Use essas perguntas para estimular uma discussão sobre como a linguagem corporal e as expressões faciais nos ajudam a nos comunicar.**

O que vocês precisaram fazer para transmitir a mensagem?

Quais foram as principais dificuldades encontradas?

Como você se sentiu quando não conseguiu falar?

Como você se sentiu quando os demais não compreendiam o que você estava dizendo?

É possível se comunicar com uma pessoa que fala uma língua diferente?

Como a comunicação pode afetar a inclusão?

**Diferenciação**

No espaço: garanta que haja espaço suficiente para os alunos fazerem suas mímicas.

Note que alguns jovens podem precisar de mais espaço (alunos com necessidades de mobilidade, que utilizam cadeira de rodas, por exemplo)

Na regra: aumentar ou diminuir o número de regras para facilitar ou desafiar os alunos (o aluno pode apontar para objetos ou outros alunos)

Pessoas: alunos com deficiência visual podem trabalhar com um parceiro com visão que descreva a cena para eles.

## ➤ ATIVIDADE 6

### **Jogo Inclusivo com bexigas**

A finalidade desta atividade é que os alunos compreendam como alguns grupos da sociedade são excluídos das atividades esportivas e refletir nas possibilidades para adaptar ou modificar os jogos para serem mais inclusivos e divertidos para todos.

#### **Local**

Quadra poliesportiva ou espaço externo.

#### **Tempo de aula**

45 minutos.

#### **Material necessário**

Bexigas, bolas leves, viseiras.

#### **Segurança**

Assegure-se de que haja espaço suficiente e de que a área esteja livre de obstáculos para evitar choques e contusões.

- **Avaliando os conhecimentos prévios e experiências anteriores**

#### **Tempo**

10 minutos

#### **Objetivo**

Avaliar o entendimento dos alunos sobre o conceito de inclusão.

#### **Pergunte aos alunos:**

Separe os alunos em pequenos grupos e peça para eles discutirem e anotarem numa folha quais esportes eles já praticaram ou assistiram e quais esportes são mais praticados em cada comunidade. Na sequência, peça aos alunos para debaterem sobre como esses esportes podem incluir ou excluir as pessoas.

- **Atividade principal**

Bexigas ao alto

**Tempo**

25 minutos

**Competências**

Pensamento crítico, Cooperação.

**Objetivos de aprendizagem**

Desenvolver uma compreensão das formas pelas quais os indivíduos são incluídos e excluídos no esporte e analisar como isso afeta seus sentimentos de pertencimento ao grupo.

**Objetivo do jogo**

Manter a bexiga no ar, sem tocar o solo.

**Desenvolvimento**

Separe os alunos em grupos e entregue uma bexiga para cada um.

**Regras**

Os alunos devem manter a bexiga no ar, sem tocar o solo, utilizando qualquer parte do corpo. Os alunos podem contar o número de toques na bexiga e tentar superar a cada rodada. Após um período, pode-se dificultar a atividade, adicionando uma outra bexiga ou trocando a bexiga por uma bola mais pesada.

Questionar aos alunos como um aluno cadeirante ou um aluno com deficiência visual pode participar da atividade e aproveitá-la como os demais.

**Temas Transversais**

Estudos Sociais: Discutir junto com os alunos sobre exemplos de exclusão e formas de preconceito na sociedade.

- **Discussão**

Tempo: 10 minutos



**Objetivo**

Estimular e promover uma reflexão sobre como o esporte pode ser inclusivo ou excludente.

**Pergunte aos alunos:**

Qual a diferença de se jogar com pessoas com deficiência fazendo parte do grupo?

Qual a sensação de ser incluído/excluído de um jogo?

**Diferenciação**

No espaço: Aumentar ou diminuir o tamanho do espaço de jogo de acordo com o número de alunos. No entanto, estabelecer um número máximo de alunos por grupo para que todos possam participar efetivamente.

Nos equipamentos: Começar com bexigas, e aos poucos introduzir desde bolas bem leves até bolas um pouco mais pesadas, para desenvolver o tempo de reação dos alunos.

Na discussão: Os alunos podem discutir sobre outros jogos e esportes que são excludentes e como as regras podem ser adaptadas para torná-lo inclusivo.

Pessoas: alunos com deficiência visual podem iniciar o jogo a cada rodada.

Regras: Os alunos devem realizar um salto antes de tocar na bexiga.

## ➤ ATIVIDADE 7

### **Jogo de voleibol sentado**

A atividade desenvolvida será um jogo de voleibol sentado. A finalidade desta atividade é que os alunos experimentem e reflitam sobre os esportes de inclusão, observem as habilidades de pessoas com deficiência e encontrem maneiras de adaptar atividades para incluir todos.

### **Tempo de aula:**

50 min

### **Local**

Quadra ou espaço externo.

### **Material necessário**

Bolas de voleibol.

### **Segurança**

Assegure-se de que haja espaço suficiente e de que a área esteja livre de obstáculos.

- **Avaliando os conhecimentos prévios e experiências anteriores**

### **Tempo**

5 minutos

### **Objetivo**

Avaliar o conhecimento dos alunos sobre as deficiências e os paradesportos.

### **Pergunte aos alunos:**

Você já viu pessoas com deficiência praticando esportes?

Você já assistiu os jogos paraolímpicos ou outros campeonatos com atletas com deficiência?

Qual paradesporto você conhece?

- **Atividade principal**

Jogo adaptado de voleibol.

**Competências**

Pensamento crítico, habilidades socioemocionais.

**Objetivos de aprendizagem**

Desenvolver uma compreensão do potencial das pessoas que têm deficiências, refletir sobre e criar meios de adaptar atividades para todos.

**Objetivo do jogo**

Como no voleibol tradicional, passar a bola sobre a rede de modo a que a bola toque no chão dentro da quadra adversária, ao mesmo tempo que se evita que os adversários consigam fazer o mesmo.

**Desenvolvimento**

Fase 1: Dividir os alunos em duas equipes e realizar um jogo de câmbio, (jogo adaptado de voleibol). Caso os alunos não conheçam o jogo de câmbio, o professor deve utilizar aulas anteriores para ensinar as regras do jogo aos alunos.

Fase 2: Realizar a mesma atividade com os alunos sentados no chão.

**Regras**

Cada equipe possui nove jogadores. O rodízio acontece toda a vez em que o jogador arremessa a bola para a meia quadra adversária e grita “câmbio”. Será considerado ponto para a equipe adversária se: um jogador deixar a bola cair no chão; o rodízio não for executado corretamente; o número de passes for incorreto.

**Temas Transversais**

Ciências sociais: Discutir junto com os alunos sobre exemplos de inclusão no esporte e na sociedade.

- **Discussão**

Tempo: 10 minutos

### **Objetivo**

Estimular uma discussão sobre a experiência dos alunos.

Pergunte aos alunos:

Este jogo é inclusivo? Qualquer aluno, com diferentes níveis de habilidade podem participar?

Você sentiu dificuldades entre realizar o jogo em pé e depois sentado?

### **Diferenciação**

No espaço: Diminua o tamanho da quadra de jogo na segunda parte da aula.

Material: Comece utilizando bolas de diferentes tamanhos, mais leves, com turmas iniciantes no esporte.

Pessoas: alunos com deficiência visual podem iniciar cada ponto.

## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando uma das condições atuais já citada neste estudo, no cumprimento das legislações sociais e educacionais vigentes, o aluno com deficiência tem o direito de estar presente no sistema regular de ensino, porém somente a matrícula não é garantia de que esse aluno estará incluído. Visto que a inclusão não abrange somente os alunos com deficiência, a inclusão acontece quando todos os alunos, com e sem deficiência, cada um com suas capacidades e necessidades, têm assegurado o direito de participar plenamente de todas as atividades escolares.

Este estudo tem o foco nas aulas de Educação Física e no professor e sua responsabilidade parcial no processo de inclusão escolar. Foi possível verificar que o papel do professor neste processo tem a interferência de diversos fatores. Adaptar a disciplina, adaptar o conteúdo, adaptar os materiais, não é garantia de inclusão dos alunos nas aulas de educação física. O professor precisa ir além, precisa priorizar objetivos, utilizar conteúdos, aplicar métodos que possam valorizar a diversidade, não somente para que a sua aula seja inclusiva, mas também contribuir para a idealização de uma escola e de uma sociedade que seja inclusiva.

A temática tratada neste estudo se mostra intensamente pertinente, pois foi possível, a partir de tudo o que os professores expressaram, identificar o quanto a prática pedagógica dos professores é suscetível à influência de múltiplos fatores. Apesar de o tema estar sendo cada vez mais abordado e discutido em pesquisas acadêmicas, este estudo denota sua importância contribuindo para discutir o assunto nas escolas de São Caetano do Sul, algo que não foi verificado em nenhum estudo anterior, sendo possível concluir que a efetivação da Inclusão é uma proposta árdua e desafiadora para os professores.

Retomo o problema deste estudo: como os professores, nas aulas de educação física do Sistema Educacional de São Caetano do Sul, estão lidando com a proposta de inclusão; bem como o objetivo da pesquisa: verificar o entendimento do professor de educação física sobre o processo de inclusão e como pensam a estruturação de suas aulas a partir deste conceito.

Todo o processo de desenvolvimento e evolução desta pesquisa, resultou em vinte e dois fatores de análise, verificados nos depoimentos dos professores. Embora esta pesquisa seja amostral, a representatividade do depoimento dos professores entrevistados, sugere indicativos do que pode estar acontecendo de modo geral no

contexto escolar do campo estudado. Almeja-se que este estudo possa colaborar com o desenvolvimento do tema Inclusão no Sistema de Ensino de São Caetano do Sul, motivando discussões, formações de professores, bem como novas pesquisas que tratem sobre a temática.

Dentro da Formação Profissional do professor verificou-se que é fundamental que a Inclusão seja um tema abordado e vivenciado, para que o professor possa se sentir preparado, com conhecimentos teóricos e práticos, para atuar com todos os alunos.

A Experiência Profissional é outro fator importante, pois é o meio no qual o professor se constitui ao longo do tempo, angariando aprendizagens sobre a docência, seja na troca de experiências com outros professores ou na observação dos erros e acertos de suas vivências com os alunos.

A diferenciação entre o conceito de inclusão versus o conceito de integração não está totalmente compreendida pelos professores, porém foi possível verificar que o discurso não interfere totalmente na prática, pois os professores se mostraram preocupados com os princípios da inclusão no desenvolvimento de suas aulas.

A inclusão no ensino regular, bem como nas aulas de educação física é um ponto crítico, pois os professores não podem enxergar a presença de alunos de inclusão na escola somente em razão do cumprimento obrigatório de leis, mas admitir a participação efetiva desses alunos em todas as atividades escolares, inclusive nas aulas de educação física, de modo que as suas capacidades sejam desenvolvidas. Para isso, é preciso fugir do modelo de ensino tradicional, no qual o desempenho, as avaliações e as notas são os fatores importantes que definem um modelo padrão de aluno. Além desses, o procedimento educacional tradicional que se fundamenta nos problemas do aluno precisa ser superado. O contato com as famílias precisa ser contínuo e a resistência com a superproteção, se existir, pode ser desestimulada com diálogo. Um dos elementos que auxiliam na constituição de um ensino de qualidade é focar e valorizar as potencialidades individuais, e a Educação Física é fundamental nesse processo.

Uma escola adaptada, preparada e que conte com o envolvimento de todos os seus agentes, funcionários, professores, coordenadores, supervisores, diretores, pais e alunos, é o modelo propício para concretização dos ideais de inclusão.

Para isso, concordo com Mendes *et. al* (2003), que afirma que o investimento em políticas públicas, investimento em melhorias nas estruturas e materiais das

escolas, investimento na capacitação e formação continuada dos professores, são preceitos que irão auxiliar para que as teorias, ideias, propostas e concepções prescrevidas nas leis e documentos oficiais saiam do papel e se tornem realidade nas escolas.

De igual modo, uma escola estruturada, é composta por uma equipe organizacional que atende, apoia e estimula os professores, e sem dúvida, esses fatores são incontestáveis na consecução de bons resultados, porém compete ao professor o seu papel de enfrentar, resistir e superar as barreiras e limitações que usualmente despontam no ambiente escolar.

Um aspecto importante na função do professor é o planejamento de suas aulas, bem como os métodos de avaliação utilizados. O ato de planejar está diretamente relacionado à avaliação, sendo fundamental para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, de modo que o planejamento é mais importante para o aluno do que para o professor, pois será pautado nas necessidades dos alunos. O professor de Educação Física precisa enfrentar o histórico excludente da disciplina, que se utilizava de formas de avaliação visando ao desempenho por meio de testes físicos, comparação de capacidades e habilidades, resumindo-se ao aspecto motor. Ao contrário, deve focar na aprendizagem de forma global, de modo que, ao proporcionar aos alunos a participação nas diversas atividades da cultura corporal, a avaliação seja feita individualmente, observando a condição em que cada aluno se encontra e o seu desenvolvimento.

O papel do professor se concretiza durante as suas aulas, isto é, na prática, na vivência das atividades pelos alunos. Neste momento, também é fundamental uma atuação em que o professor observe e interfira para evitar situações de exclusão, seja pela atividade desenvolvida ou por parte dos alunos, utilizando métodos e recriando estratégias diferenciadas para incluir.

Sendo assim, o resultado deste estudo demonstra como são inúmeros os elementos determinantes que influenciam as aulas destes professores e ratificam o tamanho da dimensão que o processo de inclusão ocupa no cenário escolar.

Um longo caminho ainda precisa ser percorrido para que um modelo de escola sustentada nos princípios e práticas da educação inclusiva e certificada numa concepção de educação para todos se estabeleça e esteja à disposição de todos.

Mesmo nesse cenário complexo, o professor não pode se apoiar em subterfúgios, sem nada fazer para transformar o quadro. Oliveira (2002) diz que

muitos professores responsabilizam o meio social e cultural do aluno ao alegar que o aluno não é esforçado, não faz sua parte, não é dedicado ou mesmo é incapaz de aprender, e assim, se absolvem de sua responsabilidade.

Este estudo concorda com Ferreira (2006), que afirma que o professor da escola inclusiva deve ter um perfil atualizado: atuar de modo colaborativo, idealizar, refletir, avaliar a eficiência e transformar a sua prática de acordo com as exigências do aluno, da escola e da sociedade.

Sendo assim, as práticas pedagógicas dos professores precisam ser adequadas para lidar com as diferenças, de modo que o foco esteja na capacidade do aluno e não na sua limitação, no potencial do aluno e não no pré-conceito de que o aluno é incapaz.

Recorro e concordo com Bondía (2002) que afirma que essas transformações não irão acontecer de um dia para o outro, e não dependem apenas da admissão de novas práticas pedagógicas, mas de uma compreensão por parte do professor na qual ele se proponha a uma vivência diária em Inclusão, o saber da experiência, até que ele adquira uma experiência educacional inclusiva.

Pensar e realizar novas práticas pedagógicas requerem uma atuação diferenciada, eliminando paradigmas e ideologias instituídas historicamente, saindo dos modelos tradicionais, estagnados e tediosos do sistema vigente. A inclusão requer do professor maior ação na procura por subsídios que vão ajudar a promover uma aula de Educação Física na qual todos os alunos tenham a possibilidade de participar. A maneira como cada professor encara os desafios que a inclusão impõe irá fazer total diferença no sucesso desse processo.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 223 - 240, 2005.

ALMEIDA, M. S. **Educação Física Escolar e a inclusão de aluno com deficiência**. Dissertação Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

ALVES, M. L. T. e DUARTE, E. A Percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, p. 329-338, abr/jun 2014.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: **Novas diretrizes da educação especial**. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, p. 12-17, 2001.

BETTI, I. R. O que ensinar: a perspectiva discente. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. 1, p. 27-30, São Paulo, 1995.

BETTI, I. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 2, n.1, p. 10-15, jun./1996.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BLANCO, R. Aprendendo na diversidade: implicações educativas. Adaptação realizada a partir da transcrição da Conferência: Aprendendo em la Diversidad: Implicaiones Educativas, apresentada no **III Congresso Iberoamericano de Educação Especial**, Foz do Iguaçu, 4 a 7 nov. 1998.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BOURDIEU, P. **Capital Cultural**, Escuela y Espacio Social. México: Siglo Veinteuno, 1997.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, ano XIX, nº 48, agosto de 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 05 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm)>. Acesso em 05 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes e bases da Educação Nacional.** Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em 05 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes e bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 05 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes e bases da Educação Nacional.** Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)>. Acesso em 05 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.** Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em 05 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial MEC; SEESP, 2001. 79 p.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em 05 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Censo Demográfico,** 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-caetano-do-sul/panorama>. Acesso em 23 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas.** Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em 05 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em 05 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 05 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.** Lei nº 7.853, de 24 de outubro 1989. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm). Acesso em 05 de fevereiro de 2018.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar.** São Paulo: Cepeusp, 1995.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p 240-255, jul/dez 2011.

CARVALHO, A. L.; MEDINA, H.; SANTOS, S. Z.; SÁ, I. R. Orientações curriculares de São Caetano do Sul e alguns pressupostos teóricos da motricidade humana. **Revista Internacional d'Humanitats**, Ano XXII - n. 46-47 – mai./dez. 2019.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CASTELLANI FILHO, L. **História da educação física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

CHICON, J.F. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos.** Tese Doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2005.

CHICON, J. F.; MENDES, K. A. M. O; SÁ, M. G. C. S. Educação física e inclusão: a experiência na Escola Azul. **Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 04. p. 185-202, out/dez 2011.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. **Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência.** Curitiba: Ed. UFPR, 2002. 124 p.

\_\_\_\_\_. Educação Física e Inclusão: Considerações para a Prática Pedagógica na Escola. **Integração**, v. 14 – Edição Especial - Educação Física Adaptada, p. 27-30, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, A. M.; SOUSA, B. S. Educação física e esporte adaptado: História, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira Ciências Esporte**, v.25, n.3, p. 27-42, Campinas, maio 2004.

COSTA, C. M. Educação física diversificada, uma proposta de participação. In: **SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**, 4., São Paulo, 1997. Anais... São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte, 1997. p. 47.

DAÓLIO, J. A representação do trabalho do professor de educação Física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 15, v. 2, p. 181-186, 1994.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n.1, p. 61-80, jan/mar 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação física na escola: questões e reflexões**. [Reimpr.] Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

\_\_\_\_\_. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 1, n. 2, p. 124-128, 1995.

DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. **Educação física na escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2005

DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. **Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais: Experiências e Intervenções Pedagógicas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 2003.

FALKENBACH, A. P. Didática da Educação Física e Inclusão. **Revista Brasileira Ciências Esporte**. Campinas, v.28, n.2, p.103-119, jan. 2007.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

FIORINI, M. L. S. **Concepção do Professor de Educação Física sobre a Inclusão do Aluno com Deficiência**. Dissertação Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Julio de Mesquita Filho, Marília, 2011.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza, UECE, 2002. Apostila.

FRANCO, M. L.P. B. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro. Teoria e prática da Educação Física**. Campinas: Scipione, 1989.

GARCIA, P. S. Texto Apresentação. In: SÃO CAETANO DO SUL, **Orientações curriculares para o Ensino Fundamental**. Secretaria da Educação, Centro de capacitação dos profissionais da Educação Dra. Zilda Arns; Coordenação Geral, Paulo Sérgio Garcia. São Caetano do Sul: Editora CECAP, 2013. 380p.

GARCIA, P. S.; PREARO, L. L. C.; ROMEIRO, M. C.; BASSI, M. S.; SOUSA, D. G. Inclusão Escolar: o atendimento realizado pelas cidades na Região do Grande ABC Paulista. In: Garcia, P. S.; Prearo, L. (Org.). **Avaliação da Educação Escolar no Grande ABC Paulista: inclusão, desempenho e violência nas escolas**. São Paulo: Uni, 2017, v. 1, p. 13-54.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisas qualitativas em ciências sociais**. 8 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2004.

GORGATTI, M. G.; DE ROSE JÚNIOR, D. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 119 - 140, 2009.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 2, n. 10, p. 99-112, 1996.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Editora Unijuí, 1991.

LAMASTER, K.; KINCHIN, G.; GALL, K.; SIEDENTOP, D. Inclusion practices of effective elementary specialists. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaign, v. 15, p. 64 – 81, 1998.

LAWSON, H. Beyond positivism: research, practice and undergraduate professional education. **Quest**, v. 42, p. 161-183, 1990.

LE BOUCH, J. **A Educação pelo movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, L. Fundamentos para uma Educação Inclusiva. Psicologia da Educação – **Revista da Psicologia da Educação**, v. 13, São Paulo, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo, Memnon Edições Científicas, 2001.

\_\_\_\_\_. Igualdade e Diferenças na Escola: Como Andar no Fio da Navalha. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 31 (2): 185-196, jul./dez. 2006.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @ambiente educação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, ago./dez. 2008.

MENDES, E. G. A Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, E. G.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p. 181-194, 2003.

MOREIRA, W. W. **Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica**. Campinas: Unicamp, 1991.

MORLEY, D.; BAILEY, R.; TAN, J.; COOKE, B. Inclusive physical education: teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. **European Physical Education Review**, v. 11, n. 1, 2005.

NAHAS, M. V. Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. **Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar/Escola de Educação Física e Esporte**, p. 17-20, 1996.

NEVES, C. P. **A inclusão de pessoas com deficiência segundo professores de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral da ONU, 217 [III] A, 1948, Paris. Disponível em <<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>>. Acesso em 05 de fevereiro de 2018.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

RENDERS, E. C. C. **Por falar em ausência... as pessoas com deficiência**. Dissertação Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006.

RODRIGUES, D. A caminho de uma educação inclusiva: uma agenda possível. **Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2000.

\_\_\_\_\_. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Maringá**, v. 14, n.1, p. 69 -71. 1 sem 2003.

\_\_\_\_\_. A educação e a diferença. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e diferença**. Porto: Editora Porto, 2001.

\_\_\_\_\_. As dimensões de adaptação de atividades motoras. In: **Atividade motora adaptada: alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

SANCHES JÚNIOR, M. L. **Uma leitura da questão da deficiência e da inclusão no ensino municipal de Hortolândia: olhares e ações da docência de educação física e seus pares**. Dissertação Mestrado em Educação Física – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SANTIN, S. **Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: EST, 2001.

SANTOS, B. S. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade, p. 56. In: PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35 n.124, São Paulo, jan./abr. 2005.

SÃO CAETANO DO SUL, **Orientações curriculares para o Ensino Fundamental**. Secretaria da Educação, Centro de capacitação dos profissionais da Educação Dra. Zilda Arns; Coordenação Geral, Paulo Sérgio Garcia. São Caetano do Sul: Editora CECAP, 2013. 380p.

\_\_\_\_\_. **Fundação Anne Sullivan**. Disponível em: <<http://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/autarquias/fundacao-anne-sullivan.html>>. Acesso em 23 de março de 2018.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de Educação Física no 1º grau**. São Paulo: CENP, 1990.

SASSAKI, R. K. Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão. **Revista Nacional de reabilitação**, 2004.

\_\_\_\_\_. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão**, ano 1, n.1, p. 19-23, Brasília, outubro de 2005.

\_\_\_\_\_. **Como chamar as pessoas que tem deficiência?** Disponível em: <<http://www.saberes.com.br/congressoSalto/oficinas/of-3-e-9-/Terminologia-de-deficienciall-Romeu-sassaki.pdf>>. Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16. Acesso em 02 de fevereiro de 2018.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEABRA JÚNIOR, L. **Inclusão, necessidades especiais e Educação Física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar**. Dissertação Mestrado em Educação Física – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. São Paulo: Autores associados, 2001.

SOLER, R. **Educação física inclusiva na escola: em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUZA, J. V. **Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de educação física**. Tese Doutorado em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SOUZA, G. K. P. S.; BOATO, E. M. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores. **Revista Educação Física em questão**, v. 3, n. 2, p. 1-15, Taguatinga, 2009.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. In: **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



## **APÊNDICE A**

### **Roteiro final de entrevista**

#### **Caracterização**

- 1) Qual sua idade?
- 2) Qual o ano de sua formação acadêmica?
- 3) Há quanto tempo leciona na educação física escolar?
- 4) Qual o tempo de atuação com o Ensino Fundamental Anos Finais (sexto a nono ano)?
- 5) Há quanto tempo leciona na rede de São Caetano do Sul?
- 6) Você já trabalhou em outras escolas e outras redes de ensino? Quais?
- 7) Você percebeu diferenças entre as escolas?

#### **Tema A formação e experiência profissional do professor**

- 1) Você teve uma disciplina sobre Educação Especial no curso de graduação?
- 2) Você teve uma disciplina sobre Educação Física Adaptada no curso de graduação?
- 3) Quais eram as ênfases dos conteúdos dessas disciplinas?
- 4) Você considera importante na sua formação uma disciplina que trate sobre o tema Educação Especial e/ou EF Adaptada? O que você considera de ponto central que a disciplina deveria abordar?
- 5) Você considera que a disciplina te preparou para atuar com alunos com deficiência?
- 6) Pensando na sua formação acadêmica geral, como sua formação básica contribuiu para sua atuação com alunos com deficiência?
- 7) Você já participou ou tem interesse em participar de cursos de extensão sobre o tema, sejam oferecidos pela prefeitura ou por outras instituições?
- 8) Faça um comparativo entre a sua formação e a sua experiência. Qual a intensidade da interferência da formação e da experiência em suas práticas?

### **Tema O conceito de Inclusão e a Inclusão no ensino regular e nas aulas de Educação Física**

- 1) Qual o seu entendimento sobre Educação Especial e sobre Educação Inclusiva?
- 2) Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular?
- 3) Você acha que a presença de alunos com deficiência interfere na dinâmica de suas aulas? De que modo?
- 4) Como as aulas de Educação Física podem ajudar no processo de inclusão?
- 5) As aulas de Educação Física podem, de algum modo, atrapalhar o processo de inclusão?
- 6) Você considera importante o auxílio de um professor especialista? Quais as especificidades da atuação desse profissional?

### **Tema Inclusão nas escolas de São Caetano**

- 1) Qual o seu conhecimento sobre as propostas de inclusão do município?
- 2) A proposta pedagógica da escola trata sobre a inclusão?
- 3) O município oferece cursos de extensão que tratam sobre o tema?
- 4) Você acha que a escola de modo geral está preparada para incluir todos os alunos?
- 5) Quais princípios você considera que a escola deve ter para que seja inclusiva, isto é, o que a escola precisa ter, quais ações e condições precisam ser satisfeitas?
- 6) A escola que você atua caminha nessa perspectiva?
- 7) Você percebe o envolvimento da escola em geral, professores, gestão e funcionários, no atendimento aos alunos com deficiência?

### **Tema Inclusão na educação física (do planejamento à avaliação)**

- 1) Você acredita ter conhecimentos suficientes para incluir um aluno com deficiência em suas aulas?
- 2) Você utiliza a proposta de inclusão do município na elaboração do seu planejamento?
- 3) Você planeja as suas aulas pensando nas questões inclusivas?

- 4) Você planeja as suas aulas pensando na inclusão do aluno com deficiência que faz parte da turma? Exemplifique os recursos, adaptações de atividades e diferenciações que você utiliza.
- 5) Quais métodos de avaliação você utiliza com alunos com deficiência? É o mesmo método dos demais alunos?
- 6) O professor especialista te auxilia no planejamento das aulas?

### **Tema Inclusão na educação física (práticas pedagógicas)**

- 1) Você já percebeu em suas aulas se um aluno se sente excluído?
- 2) Você já percebeu em suas aulas se um aluno se excluiu espontaneamente?
- 3) Você faz adaptações quando percebe que algum aluno está excluído?
- 4) O professor especialista participa das aulas e dá suporte nas dúvidas que possam aparecer?
- 5) Pensando na proposta de inclusão, você acha que os conteúdos da educação física podem ser desenvolvidos integralmente com todos os alunos?
- 6) Exemplifique algumas práticas do conteúdo que você está desenvolvendo no momento. Você está conseguindo atingir todos os alunos? Quais adaptações você já teve que realizar?
- 7) Você encontra resistência dos demais alunos quanto à inclusão dos alunos com deficiência (exclusão ou bullying)?
- 8) Pensando reflexivamente, você acha que consegue, de fato, incluir todos os alunos em suas aulas?
- 9) Pensando numa Educação Física Inclusiva, o que você acha necessário para melhorar sua prática pedagógica?

**ANEXO A**

São Caetano do Sul, 11 de setembro de 2018

Ao Sr. diretor xxxxx,

Por meio desta apresentamos o acadêmico André Luiz Carvalho, do 4º semestre do Programa Mestrado Profissional de Educação, devidamente matriculado nesta Instituição de ensino (Universidade Municipal de São Caetano do Sul), que está realizando a pesquisa intitulada “A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PERSPECTIVA PARA ALÉM DAS DEFICIÊNCIAS”. O objetivo do estudo é verificar o entendimento do professor de educação física sobre o processo de inclusão e como pensam a estruturação de suas aulas a partir deste conceito.

Na oportunidade, solicitamos autorização para realizar a pesquisa por meio de entrevista com os professores de sexto e nono ano.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste futuro profissional e da iniciação à pesquisa científica em nossa região.

Atenciosamente,

.....

**Prof. Dra. Ana Sílvia M. Aparício**

Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa

.....

**Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá**

Professor orientador

## ANEXO B

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Senhor(a),

O projeto de pesquisa intitulado “**A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PERSPECTIVA PARA ALÉM DAS DEFICIÊNCIAS**”, tem como objetivo geral verificar o entendimento do professor de educação física sobre o processo de inclusão e como pensam a estruturação, isto é, o planejamento e as práticas de suas aulas, a partir deste conceito. Para tanto, configuram-se como objetivos específicos: investigar a compreensão dos professores de educação física sobre o impacto das políticas públicas de inclusão no Sistema Educacional do município e como isso interfere em suas aulas, tendo como base as OCSCS; investigar e analisar outros fatores que influenciam e interferem na prática destes professores.

Será utilizado um roteiro de entrevista para se obter as informações.

E esclarecemos que:

- **A sua participação nesta pesquisa é voluntária.**
- **Não haverá qualquer forma de remuneração para os participantes.**
- **Não haverá qualquer custo para os participantes.**
- **Não será divulgada a identidade de nenhum dos participantes.**

No final do estudo, todas as conclusões estarão disponíveis. Se durante qualquer etapa do estudo houver alguma dúvida sobre as informações coletadas dos participantes, o pesquisador responsável poderá ser contatado.

É garantida a liberdade da retirada do termo de consentimento de participação em qualquer etapa do estudo. As suas informações serão excluídas e destruídas e, portanto, não analisadas.

O coordenador do projeto será responsável por contatar os participantes diretamente, caso algum resultado da pesquisa seja de interesse imediato para o participante.

Atenciosamente,

---

André Luiz Carvalho  
Pesquisador Responsável  
Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu fui suficientemente informado a respeito do estudo **“A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PERSPECTIVA PARA ALÉM DAS DEFICIÊNCIAS”**

Foram esclarecidos os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, e que a minha participação não terá qualquer forma de remuneração ou custo.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo e estou ciente que poderei retirar o meu termo de consentimento em qualquer etapa do mesmo.

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

RG. \_\_\_\_\_

Fone: (    ) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura do participante

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**André Luiz Carvalho**

(Pesquisador responsável)